

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA**



**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CURSO DE  
DIREITO E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA  
PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA CRÍTICA**



**TERESINA – PI**

**2017**

SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO E AS  
POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA  
CRÍTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do Piauí, como  
requisito parcial para obtenção do título de Doutora em  
Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática  
Educativa.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes  
Sobrinho

TERESINA – PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

B333f Batista, Suênya Marley Mourão

A Formação continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica / Suênya Marley Mourão Batista. – 2017.

275 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

Orientação: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

1. Formação Continuada. 2. Docência Superior.
3. Prática Docente. 4. Ensino Jurídico. I. Título.

CDD: 370.71

SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO E AS  
POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA  
CRÍTICA

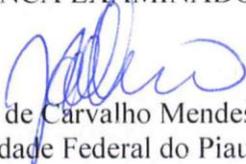
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do Piauí, como  
requisito parcial para obtenção do título de Doutora em  
Educação.

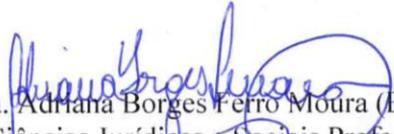
Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática  
Educativa.

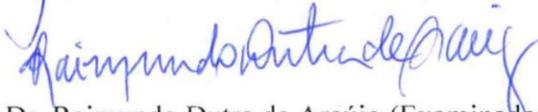
Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes  
Sobrinho

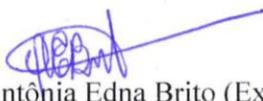
Aprovada em 27 de outubro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (Presidente)  
Universidade Federal do Piauí – UFPI

  
Profa. Dra. Adriana Borges Ferro Moura (Examinadora Externa)  
Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camillo Filho (ICF)

  
Prof. Dr. Raimundo Dutra de Araújo (Examinador Externo)  
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

  
Profa. Dra. Antônia Edna Brito (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhedeo (Examinadora Interna)  
Universidade Federal do Piauí – UFPI

*“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes.”*

*Paulo Freire*

## AGRADECIMENTOS

“Até aqui nos ajudou o Senhor.” (1Sm 7, 12). Recorro aos dizeres bíblicos do profeta Samuel para iniciar este texto de gratidão, pois até aqui o Senhor me sustentou e dirigiu meus passos. À Deus, concedo as primeiras palavras deste agradecimento, pois, sem Ele, tenho a plena convicção de que não teria escrito nem mesmo uma linha desta tese. Todo este trabalho é para manifestar a misericórdia e a glória dAquele que é tudo em minha vida. Muito obrigada, Senhor!

Agradeço À Suelena e Valmir, meus pais, indispensáveis em minha vida, pelo apoio, pelas orações, pela presença constante. Obrigada por acreditarem em mim quando eu mesma desacreditei, se cheguei até aqui foi porque me apoiaram e me amaram incondicionalmente.

Aos meus irmãos, por me motivarem com sua alegria nos momentos em que pensei em desistir. Especialmente ao André, que, mesmo distante, realizando o sonho de seu mestrado em São Paulo, esteve presente em conselhos e no apoio constante.

À minha família, tios e primos, que sempre acreditaram e torceram por meu sucesso e me incentivaram em palavras e orações.

Ao Pedro Neto, meu noivo, pelo incentivo e pelo seu amor que me fez superar tantas barreiras e acreditar que posso sempre mais.

Ao meu orientador, professor doutor José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, pelo encorajamento constante a mim dispensado, pela presença tranquila, por transmitir paz e segurança diante de todos os obstáculos que surgiram pelo caminho durante esta jornada. Ao agradecê-lo, faço minhas as palavras de Isaac Newton: “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes.”, pois, de fato, é um gigante para mim, professor; pela acolhida sempre afetuosa, pela compreensão em relação à minha realidade de professora no ensino superior de instituição privada, pela credibilidade em meu trabalho, pelos conhecimentos compartilhados em cada encontro. Muito obrigada por tudo, certamente levarei em minhas pesquisas, minhas práticas e na minha vida, as marcas de um grande mestre e sempre terei orgulho em dizer que fui sua orientanda e aprendiz.

À professora doutora Antônia Edna Brito, por ter colaborado com esse trabalho desde a entrevista de seleção ao doutorado. Agradeço a Deus por tê-la encontrado em tantos momentos neste Programa, por todos os aprendizados, pelas orientações. Obrigada pela serenidade em cada ensinamento, por mostrar que, de fato, para viver uma tese não precisamos abrir mão de dormir, passear, fazer o que gostamos, enfim, viver. Vivi esta tese, mas em nenhum momento deixei de lado outras áreas da minha vida e isso se deve, em

especial, aos seus ensinamentos nesse sentido. Obrigada por ser quem é e por ter se tornado tão especial em minha vida, eu certamente quero também carregar suas marcas por onde for.

À professora doutora Maria da Glória Soares Barbosa Lima, por ter enxergado neste trabalho o que eu já não enxergava, por me ajudar a enxergar minhas fragilidades, por me mostrar caminhos e possibilidades. Obrigada por sua acolhida sempre tão afetuosa, por sua colaboração ao compartilhar de seus conhecimentos para a melhoria deste trabalho que também carrega um pouco de você pelas suas valiosas colocações. Felizes os que possuem a graça de ter sua colaboração em suas pesquisas!

À professora doutora Josania Lima Portela Carvalhedeo, pela serenidade que sempre me transmitiu pelos corredores deste programa, por seu jeito simples e sábio de olhar para meu trabalho e pelas ricas colaborações que ajudaram a redesenhar minha tese. Muito obrigada!

À professora doutora Adriana Borges Ferro Moura, colega da área jurídica e companheira na trajetória em busca dos tão valiosos conhecimentos pedagógicos. Muito obrigada pela acolhida tão calorosa desde o primeiro contato, pela forma carinhosa como olhou para este trabalho, por entender de onde falo ao compartilhar de muitas das inquietações tecidas neste trabalho. Obrigada pela cumplicidade e pela colaboração!

Ao professor doutor Raimundo Dutra de Araújo, o qual eu temia antes de conhecer, mas que, pela convivência, foi revelando seu coração bondoso e seus ricos conhecimentos que, com tanta prudência e serenidade, compartilhou comigo para a melhoria do trabalho. Obrigada por sua disponibilidade, pelo auxílio e por sua contribuição que foi tão relevante para a reconstrução desta pesquisa.

À professora doutora Valdirene Gomes de Sousa, por, mesmo de longe, transmitir seu apoio e pela amizade em tantos momentos felizes compartilhados no ambiente acadêmico.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por todos os ensinamentos e contribuições à minha formação, em especial, às professoras Bárbara Maria Macedo Mendes, que muito contribuiu na minha primeira qualificação auxiliando no delineamento do objeto de pesquisa e Neide Cavalcante Guedes, pela amizade constante, pelas palavras de apoio e incentivo, pelos abraços e sorrisos compartilhados e que tanto me fortaleceram neste caminho. Muito obrigada!

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial à Suely Bona por sempre me acolher com carinho, por me fazer rir mesmo diante dos problemas surgidos no cotidiano do curso.

Às amigas da enorme 7ª turma de doutorado: Oneide e Socorro Paixão, pela amizade e pela presença constante durante este tempo, na luta compartilhada, na alegria a cada disciplina superada, na torcida a cada qualificação. Muito obrigada pelo amparo e pelo companheirismo que muito contribuíram para que esta caminhada fosse mais leve.

Aos colegas da 6ª turma de doutorado que adotaram a 7ª turma como parte de si, pelos conhecimentos compartilhados em cada disciplina, as festinhas, os sorrisos, o afeto, aprendi muito com cada um de vocês e os levarei em meu coração, muito obrigada!

Aos amigos da eterna 20ª turma de mestrado, pela amizade que se estendeu para além do ambiente acadêmico e que perdurou diante dos obstáculos da vida corrida. Agradeço de forma especial à Fabrícia, Joselina, Eliana, Regina, Dolores, Keylla, Joimara, que se tornaram grandes amigas, obrigada por todos os momentos que compartilhamos, pela força diante das dificuldades, pela superação conjunta, pelos sonhos realizados, pelo caminho trilhado. Vocês são parte desta história!

A todos os meus amigos, em especial, Joselina, Fabrícia e Suelen que são anjos de Deus na minha vida, aos amigos e irmãos da Comunidade Católica Shalom pelas orações, pela caminhada de fé trilhada em momentos de dor e alegria. Muito obrigada pela presença constante!

Aos colegas de trabalho dos Cursos de Direito e Pedagogia da faculdade onde trabalho, pelos conhecimentos e saberes compartilhados diariamente, pela amizade, pelo apoio, pela colaboração na realização desta pesquisa, muito obrigada pela companhia na tão difícil lida da docência no ensino superior privado.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização dessa pesquisa por meio de ensinamentos, conselhos, orações e incentivo. Muito obrigada, que Deus recompense a todos pelo bem que me fizeram!

## RESUMO

Este estudo aborda a prática docente de professores do ensino superior a partir da singularidade dos professores que atuam no Curso de Bacharelado em Direito, visando compreender o percurso formativo docente e suas relações com o desenvolvimento da prática reflexiva crítica. A investigação parte do seguinte problema: quais as possibilidades do desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica a partir da formação continuada de professores do Curso de Direito? Estabeleceu-se como objetivo geral: analisar as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica a partir da formação continuada de professores do Curso de Direito. Para o alcance do objetivo proposto, estabeleceram-se como objetivos específicos: descrever a formação continuada dos professores do Curso de Direito; caracterizar a prática docente dos professores do Curso de Direito; identificar os investimentos formativos dos professores do Curso de Direito para a vivência da prática docente; e compreender as contribuições da prática docente reflexiva crítica no exercício da docência no Curso de Direito. A pesquisa apoia-se na tese de que o desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica é potencializado pela formação continuada possibilitando a superação do paradigma tradicional no ensino jurídico por meio da formação de cidadãos críticos que compreendam o Direito como instrumento de justiça social. Este estudo vincula-se teoricamente aos preceitos da teoria crítica, pautando-se, principalmente, nas contribuições de Freire (2013), McLaren (1997) e Giroux (1997). Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pelo método (auto)biográfico por meio da pesquisa narrativa. No processo de produção de dados utilizou-se o memorial de formação e a entrevista reflexiva, tendo como interlocutores 06 (seis) professores do Curso de Bacharelado em Direito de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Teresina-PI. Para organização e interpretação dos dados utilizaram-se os pressupostos da análise de conteúdo, empregando como referencial básico as ideias de Bardin (2011) e Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). Para construção do aporte teórico e metodológico adotou-se Ribeiro Junior (2001), Iocohama (2011), Mossini (2010), Nóvoa (1991, 1992), Garcia (1999), Mendes Sobrinho (2006), Souza (2012), Veiga (2013), Pimenta e Anastasiou (2010), Freire (2013), Liberali (2008), Connely e Clandini (1995, 2011), Passeggi (2000, 2008), Josso (2004, 2010), Souza (2006), Brito (2010), dentre outros. A tese proposta confirma-se parcialmente na investigação, uma vez que se constata a possibilidade de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica a partir da formação continuada, entretanto, trata-se de uma formação que precisa dar-se no âmbito específico da docência e considerar as necessidades formativas dos professores, oportunizando momentos de reflexão crítica individual e compartilhada. Compreende-se que é preciso ampliar os espaços que considerem a perspectiva formativa social-reconstrucionista, principalmente no âmbito das instituições de ensino superior privadas, a fim de que sejam viabilizadas as necessárias mudanças no ensino jurídico criando-se condições para a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a construção do Direito como instrumento de justiça social.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Prática docente. Reflexão crítica. Professores do Curso de Direito. Ensino Superior.

## ABSTRACT

This study deals with the teaching practice of higher education teachers based on the singularity of the teachers who work in the Law Bachelor Course in order to understand the teacher training course and its relations with the development of critical reflexive practice. The research part of the following problem: what are the possibilities of the development of reflexive critical teaching practice from the continuing training of teachers of the Law Course? We established as general objective: to analyze the possibilities of development of critical reflexive teaching practice from the continuous training of teachers of the Law Course. In order to reach the proposed objective, we set as specific objectives: describe the continuing education of the teachers of the Law Course; characterize the teaching practice of the teachers of the Law Course; to identify the formative investments of the teachers of the Law Course for the experience of the teaching practice and to understand the contributions of critical reflexive teaching practice in the exercise of teaching in the Law Course. The research is based on the thesis that the development of the critical reflexive teaching practice is enhanced by the continuous formation allowing the overcoming of the traditional paradigm in legal education through the formation of critical citizens who understand the Law as an instrument of social justice. This study is theoretically linked to the precepts of critical theory, based mainly on the contributions of Freire (2013), McLaren (1997) and Giroux (1997). For the development of the research, we opted for the (auto)biographical method through narrative research. In the data production process we used the training memorial and the reflective interview, having as interlocutors 06 (six) teachers of the Bachelor's Degree in Law from a Private Higher Education Institution (HEI) of Teresina-PI. For the organization and interpretation of the data, we used the assumptions of content analysis, using as basic reference the ideas of Bardin (2011) and Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut (1999). For the construction of the theoretical and methodological contribution, we used Ribeiro Junior (2001), Iocohama (2011), Mossini (2010), Nóvoa (1991, 1992), Garcia (1999), Mendes Sobrinho (2006), Pimenta and Anastasiou (2010), Freire (2013), Liberali (2008), Connely and Clandini (1995, 2011), Passegi (2000, 2008), Josso (2004, 2010), Souza (2006), Brito (2010), among others. The proposed thesis is partially confirmed in the research, once we have verified the possibility of developing critical reflexive teaching practice from continuing education, however, this training needs to take place within the specific scope of teaching and consider the training needs of teachers, providing moments of individual and shared critical reflection. We understand that it is necessary to expand the spaces that consider the formative social-reconstructionist perspective, especially within private higher education institutions, in order to make possible the necessary changes in legal education, creating the conditions for the formation of critical citizens committed to the construction of law as an instrument of social justice.

**Keywords:** Continuing education. Teaching practice. Critical reflection. Teachers of the Law Course. Higher education.

## RESUMEN

Este estudio aborda la práctica docente de profesores de la enseñanza superior a partir de la singularidad de los profesores que actúan en el Curso de Bachillerato en Derecho visando comprender el recorrido formativo docente y sus relaciones con el desarrollo de la práctica reflexiva crítica. La investigación parte del siguiente problema: ¿cuáles son las posibilidades del desarrollo de la práctica docente reflexiva crítica a partir de la formación continuada de profesores del Curso de Derecho? Establecemos como objetivo general: analizar las posibilidades de desarrollo de la práctica docente reflexiva crítica a partir de la formación continuada de profesores del Curso de Derecho. Para el logro del objetivo propuesto, establecemos como objetivos específicos: describir la formación continuada de los profesores del Curso de Derecho; caracterizar la práctica docente de los profesores del Curso de Derecho; identificar las inversiones formativas de los profesores del Curso de Derecho para la vivencia de la práctica docente y comprender las contribuciones de la práctica docente reflexiva crítica en el ejercicio de la docencia en el Curso de Derecho. La investigación se apoya en la tesis de que el desarrollo de la práctica docente reflexiva crítica es potenciado por la formación continuada posibilitando la superación del paradigma tradicional en la enseñanza jurídica a través de la formación de ciudadanos críticos que comprendan el derecho como instrumento de justicia social. Este estudio se vincula teóricamente a los preceptos de la teoría crítica, basándose principalmente en las contribuciones de Freire (2013), McLaren (1997) y Giroux (1997). Para el desarrollo de la investigación optamos por el método (auto)biográfico por medio de la investigación narrativa. En el proceso de producción de datos utilizamos el memorial de formación y la entrevista reflexiva, teniendo como interlocutores 06 (seis) profesores del Curso de Bachillerato en Derecho de una Institución de Enseñanza Superior (IES) privada de Teresina-PI. Para la organización e interpretación de los datos utilizamos los presupuestos del análisis de contenido, empleando como referencial básico las ideas de Bardin (2011) y Poirier, Clapier-Valladon y Raybaut (1999). Para la construcción del aporte teórico y metodológico utilizamos Ribeiro Junior (2001), Iocohama (2011), Mossini (2010), Nóvoa (1991, 1992), Garcia (1999), Mendes Sobrinho (2006), Souza (2012), Veiga (2013), Pimenta y Anastasiou (2010), Freire (2013), Liberali (2008), Connely y Clandini (1995, 2011), Paseggi (2000, 2008), Josso (2004, 2010), Souza (2006), Brito (2010), entre otros. La tesis propuesta se confirma parcialmente en la investigación, una vez que constatamos la posibilidad de desarrollo de la práctica docente reflexiva crítica a partir de la formación continuada, sin embargo, esta formación necesita darse en el ámbito específico de la docencia y considerar las necesidades formativas de los profesores, oportunizando momentos de reflexión crítica individual y compartida. Comprendemos que es necesario ampliar los espacios que consideren la perspectiva formativa social-reconstruccionista, principalmente en el ámbito de las instituciones de enseñanza superior privadas, a fin de viabilizar los cambios necesarios en la enseñanza jurídica creando condiciones para la formación de ciudadanos críticos comprometidos con la construcción del Derecho como instrumento de justicia social.

**Palabras clave:** Formación continua. Práctica docente. Reflexión crítica. Profesores del Curso de Derecho. Enseñanza superior.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Aspectos que sustentam a crise no ensino jurídico e propostas para a superação .....	41
Figura 2	Ações do processo de reflexão crítica .....	93
Figura 3	Características do memorial .....	107
Figura 4	Perfil Autobiográfico da Professora Solidariedade .....	119
Figura 5	Perfil Autobiográfico do Professor Esperança .....	122
Figura 6	Perfil Autobiográfico do Professor Liberdade .....	126
Figura 7	Perfil Autobiográfico da Professora Tolerância .....	128
Figura 8	Perfil Autobiográfico da Professora Mudança .....	130
Figura 9	Perfil Autobiográfico da Professora Autonomia .....	133
Figura 10	Caracterização da formação continuada dos interlocutores .....	163
Figura 11	Investimentos formativos dos professores .....	173
Figura 12	Caracterização da prática docente dos interlocutores.....	220
Figura 13	Contribuições da prática docente reflexiva crítica ao exercício da docência em Direito .....	234
Quadro 1	Modelos de prática docente .....	77
Quadro 2	Categorias e indicadores de análise .....	113
Quadro 3	Percurso de análise de narrativas .....	114
Quadro 4	Síntese da caracterização dos interlocutores .....	147

## SUMÁRIO

<b>INICIANDO AS REFLEXÕES: MEMÓRIAS QUE PERFAZEM O PROCESSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 - O CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>25</b>
1.1 O curso de Direito no Brasil: breve panorama histórico .....	25
1.2 O cenário dos cursos jurídicos no Piauí .....	29
1.3 A crise no ensino jurídico: contexto e desafios .....	31
<b>CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR: REVENDO PARADIGMAS, CONSTRUINDO POSSIBILIDADES .....</b>	<b>43</b>
2.1 A formação de professores para a docência superior no Brasil: breve histórico e perspectivas atuais .....	43
2.2 Formação de professores: compreensões, princípios e paradigmas .....	50
2.3 A docência no ensino superior: reflexões teóricas e saberes necessários .....	61
2.4 A docência no Curso de Direito: um olhar sobre a formação inicial e continuada do professor bacharel .....	66
<b>CAPÍTULO 3 - PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA CRÍTICA: A CRITICIDADE EM MOVIMENTO NA PRODUÇÃO DO SER PROFESSOR .....</b>	<b>75</b>
3.1 Compreendendo o conceito de prática docente .....	75
3.2 A reflexão na prática docente .....	86
3.3 A prática docente reflexiva crítica: contribuições para a docência em Direito .....	90
<b>CAPÍTULO 4 - O DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: TRILHAS QUE NORTEARAM O PERCURSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO .....</b>	<b>98</b>
4.1 Caracterizando a pesquisa .....	98
4.2 Campo de pesquisa e interlocutores .....	102
4.3 Instrumentos e técnicas de produção de dados .....	104
4.3.1 Memorial de formação .....	105
4.3.2 Entrevista reflexiva .....	110
4.4 Análise dos dados .....	112

<b>CAPÍTULO 5 - A ESCRITA DE SI EM NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: REVISITANDO E RECONSTRUINDO A DOCÊNCIA .....</b>	<b>117</b>
5.1 Conhecendo os interlocutores da pesquisa: retratos de si em histórias de vida e encontros com a docência .....	117
5.1.1 Professora Solidariedade: <i>“Eu amo a docência, amo a docência, doo minha vida pela docência.”</i> .....	118
5.1.2 Professor Esperança: <i>“Sou professor por paixão, gosto do que faço [...].”</i> .....	122
5.1.3 Professor Liberdade: <i>“Desde a graduação eu já me via como professor [...].”</i> .....	125
5.1.4 Professora Tolerância: <i>“[...] uma pessoa que realmente se encontrou lecionando [...].”</i> .....	127
5.1.5 Professora Mudança: <i>“[...] eu me considero professora, é essa minha profissão quando me perguntam.”</i> .....	130
5.1.6 Professora Autonomia: <i>“Na docência, a paixão por aprender e trocar conhecimento motivam o exercício do magistério.”</i> .....	133
5.2 Memórias da formação inicial: contribuições para o exercício da docência .....	137
5.3 O encontro entre o individual e o coletivo: a síntese das caracterizações do grupo de interlocutores .....	145
5.4 Compreendendo o percurso formativo dos interlocutores: a formação continuada e os investimentos na docência .....	151
5.4.1 Formação continuada: a descrição do processo formativo .....	152
5.4.2 Investimentos formativos .....	164
<b>CAPÍTULO 6 - A VOZ DOS PROFESSORES: MEMÓRIAS E (RE)SIGNIFICAÇÕES EM TRAJETÓRIAS DE PRÁTICA DOCENTE .....</b>	<b>176</b>
6.1 Revisitando tempos e espaços de atuação: a caracterização da prática docente dos interlocutores .....	176
6.2 Contribuições da prática docente reflexiva crítica para o exercício da docência em Direito .....	221
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>237</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>243</b>

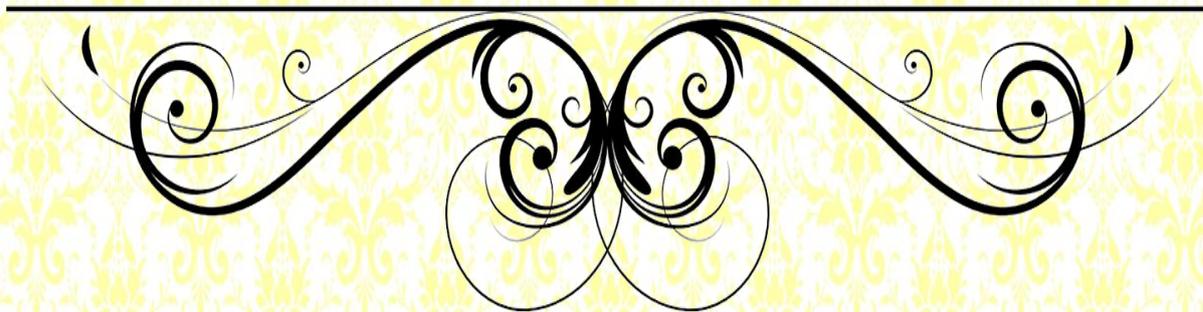
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>261</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>266</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA REFLEXIVA .....</b>	<b>269</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....</b>	<b>272</b>



**INICIANDO AS REFLEXÕES: MEMÓRIAS QUE  
PERFAZEM O PROCESSO INVESTIGATIVO**

*Meu enleio vem de que um tapete feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de uma história que é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.*

*Clarice Lispector*



## **INICIANDO AS REFLEXÕES: MEMÓRIAS QUE PERFAZEM O PROCESSO INVESTIGATIVO**

Início<sup>1</sup> este texto retomando as palavras de Clarice Lispector que descortinam esta seção para afirmar que minha vida é feita de muitos fios, muitas histórias que se laçam e entrelaçam ao longo de experiências pessoais em tempos e espaços diversos. Assim, acredito na importância de desvelar-me, de apresentar um pouco de minha história ao caro leitor, a fim de que se compreendam com maior clareza as escolhas e fundamentações que me conduziram a esta produção acadêmica e o lugar de onde falo como pesquisadora.

Nesta perspectiva, as reflexões proporcionadas pela narrativa da minha vida pessoal e profissional representam possibilidade individual e singular de (re)significação de vivências conferindo-lhes sentido e incorporando-as como saberes. Assim, é preciso, antes de adentrar às discussões que envolvem o objeto de estudo, compreender-se o caminho que trilhei até chegar ao objeto de estudo deste trabalho, é preciso o “caminhar para si” desta que escreve.

Com certo encantamento pelo tema, registro que este estudo faz parte da minha história pessoal como professora, influenciada e influenciando as histórias de vida de outros professores, cujas narrativas aqui estão presentes. As histórias cruzam-se e se entrecruzam, as experiências constroem-se e se reconstroem, nas vivências singulares e únicas, no contexto social de nossas vidas de profissionais.

As inquietações relacionadas à prática docente são oriundas de minha experiência enquanto pesquisadora e professora do Curso de Bacharelado em Direito. Imbricada por este contexto, deparei-me com uma realidade calcada em um paradigma de ensino tradicional<sup>2</sup> que motivou o estudo e as reflexões em busca de transformações.

O Curso de Bacharelado em Direito foi implantado no Brasil em 1827, quando em São Paulo e em Recife instalaram-se os primeiros cursos jurídicos no país. Estes cursos, desde sua implantação, tiveram como característica principal a transmissão de um ensino jurídico meramente reprodutor, primando por preparar um profissional tecnicista (RIBEIRO JUNIOR, 2001).

---

<sup>1</sup> Utilizo nesta parte inicial da introdução a primeira pessoa do singular por se tratar de texto em formato de memorial autobiográfico.

<sup>2</sup> De acordo com Behrens (2010), o paradigma tradicional objetiva a reprodução do conhecimento, valoriza-se a repetição por meio de uma prática docente mecanicista. O professor neste paradigma apresenta o conteúdo para seus alunos como pronto e acabado, parte de um conhecimento absoluto e inquestionável.

Assim, críticas ao modelo de ensino jurídico são frequentes, tendo em vista o caráter eminentemente positivista<sup>3</sup> que apresenta. Neste âmbito, predominam nas aulas a exposição de conteúdo, pressupondo-se caber ao professor a função de transmissor do conhecimento e ao aluno a absorção deste conhecimento. A preocupação com a contextualização do conteúdo e problematização das leis postas é insuficiente, tornando o ensino fragmentado e dissociado do contexto histórico e social em que se desenvolve. Esta foi a realidade com que me deparei no ensino jurídico, realidade que trouxe certo incômodo e que me instigou à reflexão e à investigação acerca das temáticas relacionadas à docência no Curso de Direito, acreditando na possibilidade de mudanças neste cenário.

Mas, o caro leitor pode estar se perguntando sobre minha trajetória de vida até chegar ao Curso de Direito, uma vez que prometi, no início do texto, narrar um pouco de minha história pessoal. Desde a mais tenra idade, por volta de cinco anos, com o ingresso na educação escolar comecei a admirar as professoras. Na sala, sempre fazia o papel da ajudante, adorava apagar o quadro, devolver os caderninhos com as atividades corrigidas, buscar água para a professora, acompanhá-la até a sala dos professores ao final da aula, pequenos gestos que, sem perceber, foram plantando em mim o desejo de ser aquilo que tanto admirava. Ao chegar em casa, não satisfeita com o final da aula na escola, colocava bonecas e ursos enfileirados e ministrava as lições do meu livro de Português. Esta era a matéria que eu mais gostava, talvez por admirar e amar minha professora de alfabetização; estava sempre perfumada, bem arrumada, era atenciosa e carinhosa comigo.

Meu pai sempre me incentivou a ler. Comprava revistas da Turma da Mônica, todos os domingos e sempre que viajava voltava com livros de contos de fadas para mim. Ao ver minha empolgação com as leituras e querendo incentivar meu gosto pelos estudos, deu-me um quadro negro de presente e muitas caixas de giz. Que presente adorável! Eu passava horas do meu dia escrevendo no quadro e dando aula aos meus brinquedos. Lembro-me que estas aulas se davam em um quartinho no quintal de casa, e, do lado de fora do quartinho, eu pintava de giz o nome da “escola”. Não era uma brincadeira de momento, perdurava o ano inteiro, eu ia ministrando os conteúdos de meu livro capítulo a capítulo, o que a professora fazia em sala, eu reproduzia quando chegava a casa.

Com o passar dos anos, chegando ao ensino fundamental, ser professora continuou

---

<sup>3</sup> Neste estudo o termo positivismo refere-se à concepção jurídica que compreende o Direito em seu aspecto formal, mecanicista e reducionista em que o Direito existente seria apenas o positivado nas leis postas pelo Estado. A ordem jurídica do positivismo consiste num conjunto de leis gerais e abstratas, revestidas de coação punitiva, e originadas do poder público por meio do órgão Legislativo. Esse conjunto de regras, impostas e escritas pelo Estado, forma o corpo de regras que se convencionou chamar Direito Positivo (BOBBIO, 1996).

sendo a brincadeira predileta, no entanto, agora tornando-se mais elaborada, pois, diante da amizade próxima com as professoras de minha escola, observava-as produzindo diversas atividades e, uma que me chamava a atenção era o plano de aula. Eu sentava na fileira da frente na sala de aula e via o plano de aula na mesa da professora, ficava tentando ler o que tinha ali e, ao brincar, fazia até mesmo o “plano de aula” e elaborava exercícios e avaliações para meus “alunos”.

O desejo de assumir esta profissão na vida real conduziu-me a escolher o curso de Pedagogia ao chegar o momento de prestar vestibular. No entanto, por uma determinação de meu pai, tive que cursar Bacharelado em Direito, ele não aceitava que, tendo arcado a vida toda com custos de uma escola cara, eu fosse ser professora. Ele não levava a brincadeira de criança a sério e achava que ser professora era apenas um faz de conta passageiro e, quando lhe disse de meu desejo em cursar Pedagogia fui tolhida severamente com duras palavras. Acatei sua vontade e, obediente ao que me ordenava, fiz o Curso de Bacharelado em Direito. De início, em virtude da decepção por não cursar o que tanto desejava, não acolhia com gosto os estudos jurídicos. No entanto, com o decorrer dos semestres letivos e a partir da amizade com os professores, também me afeiçoei a este ramo do saber e, então, passei a nutrir o desejo de unir as duas áreas que me motivavam: Educação e Direito.

Ao concluir o bacharelado ingressei na Especialização em Direito Público e Direito Privado, também por recomendação paterna, mas o sonho de ser professora não havia findado, estava apenas adormecido e foi despertado pelo professor da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que, vendo meu encantamento com os estudos didáticos me incentivou ao mestrado. Decidi tentar o Mestrado em Educação. Comecei então a fazer as leituras específicas da área docente e encantei-me pelos escritos de Paulo Freire, que, assim como eu, também era jurista e apaixonado pela Educação. Seus escritos foram fundamentais para minha aprovação no Mestrado e para minha conseqüente (auto)formação como professora.

Na pesquisa desenvolvida no Mestrado foquei as práticas avaliativas de professoras do Curso de Direito. Constatei nesse estudo a necessidade da formação docente do professor bacharel, que se depara com dificuldades, não somente no desenvolvimento de práticas avaliativas processuais, como também em mobilizar saberes necessários para a atuação enquanto professor (BATISTA, 2014).

À época da realização do Mestrado algumas questões foram respondidas e outras inquietações surgiram, pois, ao tempo em que discuti o desenvolvimento de práticas avaliativas dinâmicas, observei a necessidade da formação e suas conseqüências na prática

docente das professoras, emergindo o desejo de investigar e aprofundar os estudos acerca dessa formação ao considerar a possibilidade de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica, a partir da formação continuada de professores do Curso de Direito.

Meu encontro com a docência deu-se durante o Mestrado em Educação, pois, por ser bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizei o estágio docente na Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Ao ministrar a disciplina de Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa em Educação, tive a oportunidade de iniciar a profissão que tanto desejei e encontrei-me com os inúmeros dilemas docentes, principalmente por conta da ausência da formação inicial para o magistério. Em muitas situações eu não sabia como agir, sabia que amava aquela profissão e que era aquilo que eu queria fazer o resto da vida, mas precisava conhecer “como fazer”. Logo em seguida, submeti-me a processo seletivo docente em uma faculdade e fui aprovada, surgindo assim a oportunidade de ingressar na docência do ensino jurídico. Os dilemas em sala de aula continuaram, deparei-me com uma formação continuada insuficiente e com um alunado habituado à concepção tecnicista e reprodutivista do Direito.

Os muitos estudos realizados no decorrer do Mestrado, os resultados da pesquisa desenvolvida nesse âmbito e a vivência como professora do ensino jurídico impulsionaram o desejo de continuar investigando a prática docente nesse contexto. O interesse pela temática resultou da inquietação, enquanto professora do Curso de Direito, quando me deparei com um ensino reprodutivista, de metodologias mecanizadas, repetitivas, desvinculado da realidade dos educandos, sem a necessária dimensão crítica do conhecimento.

Embora os professores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um expressivo embasamento teórico, predominam, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Dessa forma, a atuação do professor do Curso de Direito constitui-se em tema relevante a ser discutido, tendo em vista que, em regra, o bacharel não passa por formação inicial que contemple conteúdos e metodologias relativas ao exercício da docência e são, ainda, incipientes projetos de formação continuada para esta categoria.

Nesta tese a formação continuada é concebida como o processo por meio do qual o professor aprende a ensinar e a compreender o seu fazer profissional docente. Dessa forma, faz-se necessário ao professor a ação constante de refletir acerca de sua prática situada em um contexto sócio-historicamente determinado e permeado por circunstâncias que exigem conhecimentos e atitudes específicas.

Compreendo que a formação do professor bacharel configura-se em questão que traz sérias repercussões na esfera social, uma vez que a qualidade do ensino reflete na qualidade do profissional que é formado no ambiente acadêmico e que, posteriormente, atuará na sociedade. A preparação do professor para sua inserção no ensino superior precisa contemplar não somente a transmissão de conteúdos específicos, mas dotá-lo das condições de gerir o conhecimento e o ensino, o que necessita uma concepção reflexiva em sua formação, exigindo um conjunto de ações que influenciem diretamente na qualidade do ensino.

A formação do professor do Curso de Direito exige conhecimento para desenvolver o senso crítico e a reflexividade dos alunos em sala de aula por meio da contextualização e problematização dos conteúdos. Este processo formativo deve possibilitar o desenvolvimento de um ensino voltado não apenas ao acúmulo e reprodução de conhecimentos, mas à aquisição de competências e saberes, que permitam ao aluno condições para compreender o conhecimento, refletir sobre seu contexto sócio-histórico e nele intervir com autonomia como cidadão crítico pautado nos princípios de conduta ética e solidária.

O compromisso ético-social do professor precisa ser trabalhado no âmbito da formação continuada de professores que atuam no ensino jurídico, que se dá em contextos de (auto)formação e de encontros formativos oferecidos pelas instituições de ensino superior, de maneira que a prática docente torne-se possibilidade de mudanças, transformando o professor em um profissional reflexivo consciente da complexidade do trabalho que desenvolve. Ao deparar-se com os problemas pedagógicos do cotidiano docente, o bacharel em Direito precisa utilizar-se da integração criativa do conhecimento, por meio do diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.

A ausência de formação inicial para a docência evidencia-se na prática dos professores dos cursos jurídicos, dificultando o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva crítica, na qual ocorre a construção de conhecimento significativo. Por conseguinte, faz-se necessário um processo de formação docente que lhes possibilite a apropriação de saberes que permitirão melhor desempenho na área. Diante do caráter reprodutivista do ensino nos cursos de Direito, torna-se urgente o desenvolvimento de um trabalho docente que conduza o professor a refletir sobre sua prática, percebendo sua natureza dinâmica, suas possibilidades e limitações.

A realidade do processo de ensino-aprendizagem requer que o professor seja capaz de pensar criativa e criticamente sua intervenção pedagógica, tendo em vista que, na heterogeneidade do seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de compreensão e reflexão acerca da realidade (AZZI, 1999).

A prática docente consubstancia-se como a ação do professor em sala de aula e, na perspectiva reflexiva crítica, desenvolve-se de maneira a promover a constante reflexão sobre o fazer docente a partir das especificidades do contexto em que se insere, possibilitando a mudança deste e incentivando a formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com as necessárias transformações sociais.

Sendo assim, é preciso conceber a noção de “inacabamento” do professor do Curso de Direito, estabelecendo-se uma relação de aprendizagem contínua com uma formação docente, mediada pela reflexão crítica que possibilite a reconstrução das práticas adotadas nos processos educativos, condição determinante para o desenvolvimento profissional dos professores bachareis.

Em decorrência das peculiaridades da atuação dos professores bachareis, realizei esta pesquisa acerca da formação e da prática docente, apresentando como **objeto de estudo** a prática docente reflexiva crítica e suas possibilidades de desenvolvimento a partir da formação continuada de professores do Curso de Direito. Para tanto, embasei-me nas considerações teóricas dos seguintes autores, dentre outros: em Ribeiro Junior (2001), Iochama (2011), Mossini (2010), acerca do ensino jurídico; em Nóvoa (1991, 1992), Garcia (1999), Mendes Sobrinho (2006), em relação à formação de professores; em Souza (2012), Veiga (2013), Pimenta e Anastasiou (2010), no que tange à prática docente; e em Freire (2013) e Liberali (2008), acerca da reflexão crítica.

Com base nas discussões levantadas, tornou-se relevante desenvolver uma reflexão acerca da atuação do professor bacharel em Direito no ensino superior, em consonância com a formação e a prática docente, pois é necessário o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva, pois esta visa à superação da “educação bancária” e também da postura docente opressora, vislumbrando a assunção de uma postura na qual aluno e professor tornam-se sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, este estudo partiu do seguinte problema de pesquisa: **quais as possibilidades do desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica a partir da formação continuada de professores do Curso de Direito?**

Considerando a realidade sócio-histórica que permeia o processo de ensino-aprendizagem do Direito e tomando como referência as singularidades da prática docente dos professores bachareis, encaminhei as **questões norteadoras**: Como se caracteriza a prática docente dos professores do Curso de Direito? Como se constitui a formação continuada dos professores do Curso de Direito? Quais os investimentos formativos dos professores do Curso

de Direito para a vivência da prática docente? Quais as contribuições da prática docente reflexiva crítica no exercício da docência no Curso de Direito?

Com o estabelecimento da questão problema e das questões norteadoras, a pesquisa apoia-se na **tese** de que o desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica é potencializado pela formação continuada, possibilitando a superação do paradigma tradicional no ensino jurídico por meio da formação de cidadãos críticos que compreendam o Direito como instrumento de justiça social.

Em consonância com as questões norteadoras propostas, defini como **objetivo geral** desta pesquisa: analisar as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica a partir da formação continuada de professores do Curso de Direito. Para o alcance do objetivo proposto, estabeleci como **objetivos específicos**: descrever a formação continuada dos professores do Curso de Direito; caracterizar a prática docente dos professores do Curso de Direito; identificar os investimentos formativos dos professores do Curso de Direito para a vivência da prática docente e compreender as contribuições da prática docente reflexiva crítica no exercício da docência no Curso de Direito.

Embasamos teoricamente este estudo nos preceitos da teoria crítica, principalmente, nas contribuições de Freire (2011, 2013), McLaren (1997) e Giroux (1997). A perspectiva crítica objetiva examinar as instituições educativas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante, visando a transformação de desigualdades e injustiças sociais existentes.

Dessa forma, propondo o desenvolvimento do conhecimento emancipatório, que permite entender como os relacionamentos sociais são distorcidos e manipulados por relações de poder e privilégio e almeja criar condições sob as quais a irracionalidade, a dominação e a opressão podem ser superadas e transformadas através da ação reflexiva. Este tipo de conhecimento oferece suporte para que se desvelem as práticas e representações sociais que afirmam os valores, interesses e preocupações centrais da classe social dominante e se desenvolvam práticas sociais distintas para ajudar a criar uma identidade fora da cultura dominante.

Para o desenvolvimento deste estudo optei pela abordagem qualitativa com uso do método (auto)biográfico por meio da pesquisa narrativa a partir das ideias de Connely e Clandini (1995, 2011), Passeggi (2000, 2008), Josso (2004, 2010), Souza (2006), Brito (2010), dentre outros. No processo de produção de dados utilizo o memorial de formação e a entrevista reflexiva, tendo como interlocutores 06 (seis) professores do Curso de Bacharelado em Direito de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Teresina-PI. Para

organização, interpretação e análise dos dados utilizei os pressupostos da análise de conteúdo, empregando como referencial básico as ideias de Bardin (2011) e Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

Este estudo está organizado em 6 (seis) capítulos. O primeiro capítulo contextualiza o Curso de Bacharelado em Direito no Brasil a fim de compreender as singularidades da docência neste âmbito. Partindo de um breve panorama histórico dos cursos de Direito no Brasil e no Piauí, são discutidas as bases teórico-epistemológicas que fundamentam a consolidação do curso, as regulamentações dos órgãos educativos superiores acerca das diretrizes e eixos considerados, concluindo-se com reflexões sobre a crise no ensino jurídico.

O segundo capítulo apresenta uma análise sobre a formação de professores para a docência superior, onde são discutidas algumas perspectivas e políticas de formação adotadas ao longo dos anos e o panorama atual com novas abordagens, especificamente concebendo as orientações reflexivas no processo formativo. Apresento os paradigmas de formação e os princípios que norteiam este processo, assim como o debate sobre os saberes a serem mobilizados no âmbito da docência superior aprofundando o estudo sobre o professor do curso de Direito, focando o olhar sobre sua formação inicial e continuada.

O terceiro capítulo aborda a prática docente reflexiva crítica, partindo do conceito de prática docente a fim de compreender a sua perspectiva reflexiva crítica, bem como os níveis de reflexão na prática docente e suas contribuições ao magistério jurídico.

O quarto capítulo faz um delineamento da trajetória metodológica da investigação, detalhando os vieses do método (auto)biográfico, da pesquisa narrativa, bem como do cenário da pesquisa, interlocutores, instrumentos de produção e análise de dados.

O quinto capítulo analisa as narrativas dos interlocutores, consubstanciadas a partir da escrita de memorial, que traça a trajetória formativa desses professores visando conhecer as contribuições da formação inicial ao exercício da docência em Direito, e, ainda, contextualizar a formação continuada dos interlocutores, identificando os investimentos formativos para a vivência da prática docente.

O sexto capítulo traz as análises das narrativas reveladas por meio da entrevista reflexiva objetivando caracterizar a prática docente dos interlocutores e analisar as contribuições da prática docente reflexiva crítica no exercício da docência no Curso de Direito.

Fechando o estudo, as considerações finais da pesquisa ressaltam sua relevância acadêmica e social, porque desvela como se constitui a formação e a prática docente dos professores do Curso de Direito. Assim como, apresenta as possibilidades da prática docente

reflexiva crítica a partir da formação continuada de professores, colocando em realce as condições criadas para a formação de cidadãos críticos, fomentando discussões em torno da temática ao produzir conhecimentos e fornecer subsídios teóricos para futuras investigações.

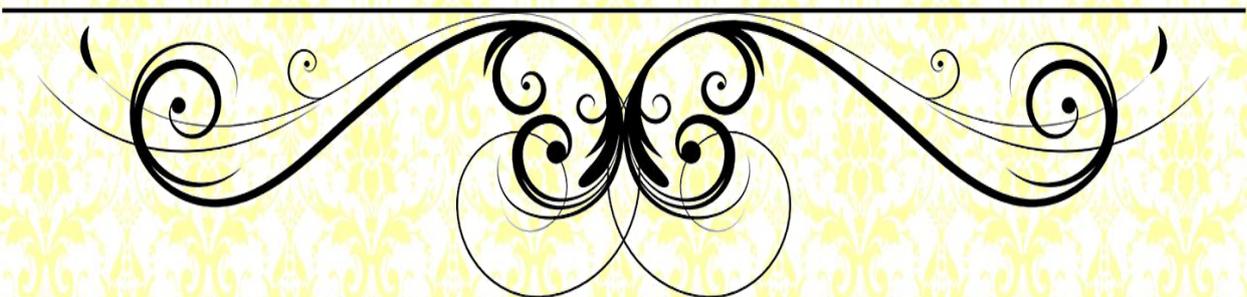


## **CAPÍTULO 1**

# **O CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE**

*Não há nada mais relevante para a vida social do que a formação do senso de justiça.*

*Rui Barbosa*



## CAPÍTULO 1

### O CURSO DE BACHARELADO EM DIREITO NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE

O senso de justiça é imprescindível para a harmonia da vida em sociedade. Nesse aspecto, o ensino do Direito tem papel fundamental para que se criem condições de desenvolver a justiça social. A história do ensino do Direito é repleta de experiências que auxiliam a compreensão dos valores que permeiam sua constituição e os efeitos produzidos no processo de ensino-aprendizagem. É possível olharmos para experiências no ensino jurídico de séculos atrás e reconhecermos que algumas circunstâncias ainda permanecem e, por via de consequência, os reflexos que tais circunstâncias provocam no contexto social.

Partindo, pois, dessa contextualização histórica dos Cursos de Direito no Brasil, neste capítulo fazemos uma exposição sobre os pontos que se relacionam à crise em que o ensino jurídico perpassa, estabelecendo indicativos para a superação desta crise.

#### 1.1 O curso de Direito no Brasil: breve panorama histórico

Até os primeiros anos do século XIX os estudantes brasileiros que almejavam a formação jurídica, diante da ausência do Curso de Direito na colônia, precisavam dirigir-se à Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal.

O primeiro movimento visando à criação do Curso de Direito no Brasil, segundo Mossini (2010), deu-se a partir da Assembleia Constituinte de 1823, por sugestão do Visconde de Cachoeira, que propôs os Estatutos para os cursos jurídicos no Brasil, no entanto, apenas com a Lei de 11 de agosto de 1827 foram criados e em 1828 foram instalados os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais em São Paulo e Olinda, este transferido posteriormente para a cidade de Recife. A lei de criação dos cursos jurídicos previa o direito à obtenção do título de bacharel aos que frequentassem os cinco anos do curso e a possibilidade de concessão do grau de doutor aos que se habilitassem com requisitos específicos preconizados pela lei, estabelecendo que apenas estes poderiam exercer a função de professor.

Após a abertura dos cursos de Direito alguns decretos importantes foram promulgados, destacando-se o Decreto 1.134, de 1853, que consolidou a cadeira de Direito Administrativo e Instituições Romanas e o Decreto 2.226, que aprovou o Estatuto das Faculdades de Direito da

República, trazendo disposições sobre o modelo a ser adotado por todas as Faculdades, independentemente de qual região integrassem (MOSSINI, 2010).

Siqueira (2000) aponta que, em 1927, período de declínio da República Velha, o país contava com 14 cursos de Direito e 3.200 alunos matriculados. Nessa época do centenário de fundação dos cursos jurídicos no Brasil o ensino consistia em um processo de mera transmissão do conhecimento, configurando-se a estrutura metodológica deficiente e o direcionamento de reprodução do conhecimento nas matrizes curriculares.

Na década de 1930, a predominância da tendência tradicional e a centralização do ensino na figura do professor, gerou o termo “fábrica de bachareis” em alusão ao modelo fordista de produção industrial em série. Com a regulação do Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, promulgado na gestão do então ministro da Educação Francisco Campos, as universidades voltaram-se também para a pesquisa, destacando-se uma maior autonomia administrativa e pedagógica diante da atualização curricular.

Segundo Martinez (2003), a chegada de pedagogias liberais, como a Escola Nova, não foi suficiente para intervir nas metodologias pedagógicas do ensino jurídico. O método de ensino fundado predominantemente na reprodução do conhecimento gerou um fechamento às inovações pedagógicas, que trouxeram o aluno como figura central do processo educativo e o professor como facilitador da aprendizagem, prevalecendo as metodologias tradicionais.

Dessa forma, foi mantida a pedagogia tradicional para os Cursos de Direito. Diante da evolução legislativa e das grandes mudanças sociais que se operavam nessa época, o ensino jurídico mostrava-se em evidente desarmonia com o contexto sócio-histórico do momento, refletindo uma incoerência com as necessidades que surgiam da sociedade. Segundo Mossini (2010, p. 102):

Os currículos do ensino jurídico estiveram, durante o Brasil Império e República, sob forte e incondicional controle político e ideológico, com poucas alterações e sem nenhum espaço para mudanças, ocorridas apenas em 1962, com a implantação do primeiro “currículo mínimo nacional” para o curso de Direito.

O currículo mínimo foi instituído nos cursos de Direito apresentando as disciplinas mínimas necessárias para a formação dos juristas. Entretanto, não havia qualquer controle nesse sentido e o currículo mínimo acabou tornando-se currículo máximo, situação que se

agravou com o autoritarismo estatal vigente no Regime Militar de 1964, pois direcionou as possibilidades de alteração nas matrizes curriculares dos Cursos de Direito.

Visando abrandar a problemática da matriz curricular, bem como regulamentar situações diversas na educação do país, foram editadas leis importantes na década de 1960. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61) em seu artigo 69 dispôs:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1961).

Com a Lei nº 4.881, de 6 de dezembro de 1965, que dispôs sobre o Estatuto do Magistério Superior, foram definidas as novas carreiras docentes, tornando essencial à carreira acadêmica a formação de doutores. No entanto, para Muraro (2010), as exigências em curto prazo de qualificação de docentes, não conseguiram acompanhar o crescimento acelerado da graduação.

De acordo com Martinez (2003, p. 10):

Na década de 1960, os cursos jurídicos se limitavam a uma formação técnico-profissional, desconsiderando a formação humanística, social e política. O foco era atender à necessidade decorrente do crescimento econômico, a demanda por novos técnicos. A técnica, aliada ao controle do pensamento crítico, era o referencial a ser seguido, porquanto atendia às leis de mercado e mantinha a ordem perante o aparato estatal autoritário.

Em 1972, os cursos de Direito passaram por uma mudança curricular determinada pela Resolução nº 3, do Conselho Federal de Educação. A mudança veio como proposta para suprir as dificuldades na implantação de metodologias inovadoras no ensino jurídico, diante da extensão ampliada do currículo mínimo dos Cursos de Direito. Essa Resolução definiu o quadro geral das disciplinas do currículo mínimo e possibilitou às instituições de ensino a

definição de seu quadro complementar. Porém, segundo Mossini (2010), as faculdades de Direito, com raras exceções, continuaram seguindo programas tradicionais.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe contribuições significativas ao ensino jurídico brasileiro devido à introdução de direitos e garantias fundamentais em nosso ordenamento jurídico que demandaram um enfoque mais humanístico e social. No entanto, na década de 1990, o Brasil contou com a expansão na abertura de Cursos de Direito, que apresentou a mesma estrutura curricular tradicional, visando a reprodução do conhecimento com a conseqüente insuficiência na formação dos bachareis.

As inovações e o rol de direitos e garantias previstos na nova constituição possibilitaram o questionamento e expandiu o debate acerca das dificuldades e problemas relacionados ao ensino do Direito. O cenário do ensino jurídico até então posto no Brasil foi concebido como em estado de crise tendo em vista que o mercado não dava conta de absorver todos os profissionais, justamente por causa da formação técnica restrita, não alinhada ao contexto social.

A Portaria 1.886/94 (já revogada) do Ministério da Educação foi um instrumento normativo que serviu como referência para os Cursos de Direito, uniformizando os currículos, estabelecendo, dentre outras exigências, os caminhos possíveis a serem percorridos pelos alunos e professores na orientação pedagógica desses cursos. Assim, no que diz respeito aos conteúdos, foi adotado um currículo com disciplinas regulares e foram criadas e exigidas novas atividades para os Cursos de Direito, como, por exemplo, a monografia final, o cumprimento de carga horária relativa a atividades complementares e o estágio de prática jurídica.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), permitiu a criação de um sistema de avaliação do ensino superior, sob o encargo do Estado, cujos maiores instrumentos seriam o Exame Nacional de Cursos e as Avaliações Institucionais Externas, exigindo a elaboração de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Superior (CES), editou a Resolução nº 09, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, na tentativa de reestruturar algumas diretrizes, como por exemplo, tornar essencial os conteúdos de Antropologia, Ciências Políticas, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia na matriz dos cursos. Mas, embora tenham ocorrido todas essas alterações e mudanças na legislação, em relação à prática docente em sala de aula e à mudança nas metodologias de ensino, não foram verificados nesse âmbito

avanços significativos. Dessa forma, a sala de aula se constituiu ao longo dos anos em espaço de desafio para o ensino jurídico no Brasil, tendo em vista que continuou a manifestar e reproduzir o paradigma tradicional.

A política que envolve o curso e o currículo se atém à consolidação e preservação do Estado e das instituições, afasta-se das reais necessidades da população, de maneira que se avalia o conhecimento descritivo da lei e a prática estreitamente legalista do ordenamento jurídico. Atualmente, permanece a concepção de que existe uma crise no ensino jurídico, um momento de transição em que o paradigma tradicional não se enquadra mais às necessidades da sociedade, mas também não há uma clareza de concepções acerca de qual paradigma adotar para mudar esta realidade na prática.

A crise perpassa pela prática dos professores, que diante da insuficiência de formação inicial para o exercício da profissão, terminam por manter métodos reprodutivos do conhecimento, colaborando para a manutenção do paradigma tradicional no ensino jurídico. Embora em algumas IES os docentes sejam submetidos a processos seletivos para ocupar as vagas postas, ainda se constata que estas seleções centram-se demasiadamente no saber técnico.

A compreensão que emerge da discussão empreendida é que o ensino jurídico encontra-se em meio a uma crise didático-pedagógica, no entanto, é possível superar o paradigma tradicional, calcado na reprodução do conhecimento, colocando em prática modelos de formação continuada que valorizem a reflexividade na prática docente e que, em decorrência, oportunizem ao aluno o desenvolvimento da consciência crítica sobre os temas discutidos, possibilitando uma formação mais humanística, política e social mais sólida.

## **1.2 O cenário dos cursos jurídicos no Piauí**

A realidade do ensino jurídico no Piauí, seguiu o direcionamento ocorrido no território nacional, ou seja, aqueles que se interessavam pela carreira jurídica deveriam dirigir-se às faculdades europeias, em seguida, às faculdades de Direito implantadas no Brasil, principalmente a faculdade de Recife, em virtude da maior proximidade.

Em meados do século XX, a premente necessidade de bachareis para preencher cargos burocráticos no Estado impulsionava a necessidade de criação do Curso de Direito no Piauí. Assim, a primeira instituição de ensino superior voltada para o ensino jurídico, em território piauiense, foi a Faculdade de Direito (FADI), fundada no dia 14 de abril de 1931, através do

Decreto nº 1.196 de 1931 (UFPI, 2017), organizada por egressos do Curso de Direito de Recife. Santos e Kruehl (2009) indicam que a FADI visava preencher lacuna até então existente nesta vertente e atender aos anseios da elite local que, até então, precisava enviar seus filhos para estudar em outras regiões do país.

O curso jurídico instalado no Piauí manteve o mesmo caráter utilitário dos demais cursos superiores do restante do país, o que implica dizer que, não apresentando um conteúdo humanista que pudesse discutir questões sociais com mais amplitude, profundidade e complexidade, nem mesmo a disciplina de Filosofia integrava a matriz curricular, posto que proporcionava aos futuros bachareis um campo propício para discussões sobre os problemas sociais enfrentados à época pela população brasileira.

O primeiro ano de funcionamento da FADI foi financiado pelos próprios professores fundadores, que não suportaram por muito tempo os enormes encargos para mantê-la, o que fez com que recorressem ao governador do Estado solicitando os recursos necessários para sua manutenção, sob pena de fechamento do curso. Acolhendo a justa proposição assinou-se o Decreto nº 1.471, de 26 de agosto de 1932, que declarou a referida Faculdade estabelecimento de Ensino Superior do Estado, assumindo também o seu custeio e manutenção, assim como cedeu um prédio que permaneceu até a sua mudança para o campus da Universidade Federal do Piauí. (BRITO, 1996).

De acordo com Camillo Filho (1986), iniciou-se no Estado um movimento no sentido de criar a primeira universidade piauiense, reunindo as faculdades existentes à época: Faculdade de Direito, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia (em Teresina) e Faculdade de Administração de Empresas (em Parnaíba). A Lei n.1.254, de 4 de dezembro de 1950, federalizou a Faculdade de Direito do Piauí, tornando-a parte do sistema federal de ensino superior mantido pela União.

A Lei n. 5.528, de 12 de novembro de 1968, autorizou a criação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com a integração da Faculdade de Direito do Piauí. Em 1971, foi instalada a Universidade Federal do Piauí (abrangendo a antiga Faculdade de Direito como Departamento de Ciências Jurídicas). (UFPI, 2017).

A partir da criação da UFPI, as faculdades então existentes foram transformadas em departamentos integrantes dessa IES. A Universidade Federal do Piauí continuou sendo a única instituição no Estado a oferecer o Curso de Bacharelado em Direito durante muito tempo. Somente na década de 1990, após a criação da Universidade Estadual do Piauí, teve-se a autorização de mais um curso jurídico no Estado. Afora as duas universidades públicas, o ensino jurídico passou a ser ofertado por instituições privadas.

A exemplo do restante do território nacional, a prática do professor de Direito em sala de aula foi ponto de discussões e críticas, tendo em vista a predominância do paradigma tradicional, o qual se caracterizava, dentre outros pontos, pelo aspecto legalista e reprodutor do conhecimento. A formação inicial do professor do ensino jurídico não prepara integralmente para o exercício da docência e as formações continuadas, nesse sentido, restringem-se a oportunidades insuficientes oferecidas pelas instituições de ensino superior.

Dessa forma, a pós-graduação no Brasil assumiu o papel da formação docente para o ensino superior, conforme preconiza a LDB/96 em seu artigo 66. A rigor, este tem sido o caminho encontrado por docentes, fazendo dos mestrados e doutorados oportunidades valiosas de debate e proposições para a renovação do ensino jurídico. Diante da ausência de mestrado e doutorado em Direito no Estado do Piauí, e da necessidade dos docentes em buscarem o aprofundamento nas questões educacionais, alguns trabalhos tem sido desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí, visando o estudo de aspectos inerentes à formação e à prática do professor de Direito, bem como ao ensino jurídico.

Desde sua fundação, em 1991, o PPGEd da UFPI conta com 8 (oito) trabalhos acerca da docência no ensino jurídico: Melo (2006), que empreendeu estudo sobre a educação superior no Piauí, tratando, em especial, sobre a Faculdade de Direito; Furtado (2007), analisou os saberes docentes mobilizados no cotidiano das práticas dos professores de Direito; Moura (2009), focou o desenvolvimento profissional do professor de Direito; Basílio (2010), que teceu reflexões sobre a prática pedagógica e o processo de tornar-se professor do ensino jurídico; Ximenes (2013), que tratou sobre a história e memória do ensino jurídico no Piauí; Nascimento (2014) abordou o desenvolvimento profissional do professor de Direito; Batista (2014), que abordou a possibilidade de realização de práticas avaliativas dinâmicas no ensino jurídico; e Nascimento (2017) que discutiu a identidade docente do professor bacharel em Direito, apenas este último estudo circunscrito no âmbito do Doutorado em Educação, portanto, a presente pesquisa é a segunda em nível de Doutorado, no PPGEd da UFPI, a discutir esta temática.

### **1.3 A crise no ensino jurídico: contexto e desafios**

O ensino jurídico no Brasil, diante da realidade que se afigura neste século XXI, passa por uma crise didático-metodológica que se delineou ao longo das atividades dos cursos

jurídicos no país. Ao nos referirmos à crise, estamos aludindo à concepção kuhntiana relativa ao período em que o paradigma que rege determinada ciência torna-se obsoleto, insuficiente para embasar as investigações e resolver os problemas que se apresentam nesse âmbito. Diante da crise a que nos referimos, emerge a necessidade de reconstrução dessa área de estudos a partir de uma nova concepção e novas discussões nesse entorno, e, conseqüentemente, a necessidade de ruptura do paradigma dominante. Para Kuhn (1992, p. 105): “O significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos.”

Neste caso, a realidade aponta que o ensino jurídico encontra-se predominantemente ancorado no paradigma tradicional, a partir da concepção de reprodução dos conteúdos, tomando o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem e o aluno como expectador passivo (BEHRENS, 2010). Nesse sentido, tem-se consolidada uma crise, que assinala que a maneira como o ensino é veiculado pelas instituições de ensino superior não atende mais às necessidades do fenômeno jurídico na atualidade, tendo em vista que não é suficiente dominar o conteúdo das leis positivamente, mas, sobremaneira, problematiza-las, compreendê-las, aplicá-las e transformá-las.

Um dado singular que merece ser assinalado é que a criação dos cursos jurídicos esteve sob a influência de interesses políticos e econômicos, com o objetivo de formar a elite administrativa nacional. Devido a essas influências, a tendência foi privilegiar a formação de operadores do Direito que constituiriam os quadros judiciais, desenvolvendo a transmissão de conteúdos preestabelecidos pelas instâncias educacionais superiores, sem uma preocupação com o contexto social em que este ensino estaria sendo veiculado.

O que se estabeleceu nas instituições de ensino superior foi a criação de um espaço quase sem o desenvolvimento da criticidade e da reflexividade, contribuindo com a mera reprodução de conhecimentos. Com a criação dos cursos jurídicos, o conteúdo a ser repassado aos alunos visava, em seus primórdios, formar sujeitos preparados para satisfazer as necessidades de funcionamento estatais. Estes mesmos bachareis saíam da academia e ingressariam no serviço público com um suporte ideológico que, logicamente, se alinhavam com os interesses da elite dominante. A ideia de se formar um corpo de elitistas aptos a operar a máquina estatal foi, de fato, um projeto destinado a atender as prioridades políticas, econômicas e ideológicas da classe dominante e detentora de poder. Bittar (2001, p. 46) assim escreve sobre esse fenômeno:

A burocracia estatal demandava profissionais e desejava tê-los preparados dentro de uma cultura ideologicamente controlada, cujas origens fossem seguramente determinadas, e cujas inspirações fossem necessariamente coniventes e proporcionais à docilidade esperada do bacharel em Direito. A carta de bacharel detinha um poder de status enorme durante o império. Por conta do grande desprezo que se tinha pelos trabalhos manuais – tidos como de cunho escravo - o título de bacharel vinha para qualificar seu detentor e dar uma aura de importância.

Com efeito, o aluno não era estimulado a refletir criticamente sobre os conteúdos propostos, predominando nas salas de aula o normativismo. A ausência de discussão de problemas não fornecia ao aluno o instrumental teórico e analítico para a melhor compreensão do seu contexto sócio-histórico. Ao referir-se a esta crise no ensino jurídico, Machado (2009, p. 19) destaca alguns aspectos que contribuem para sua vigência e reprodução:

[...] por exemplo, o ensino formalista, centrado apenas no estudos dos códigos e das formalidades legais; o ensino excessivamente tecnicista, resumido no estudo das técnicas jurídicas de interpretação e aplicação dos textos legais sem qualquer articulação com os domínios da ética e da política; o predomínio incontestável da ideologia positivista; o ensino completamente esvaziado de conteúdo social e humanístico; a baixa qualidade técnica da maioria dos cursos jurídicos; a proliferação desordenada desses cursos sem nenhum controle eficiente sobre a qualidade dos mesmos; o predomínio de uma didática superada e autoritária, centrada exclusivamente na aula conferência e na abordagem de conteúdos programáticos aleatoriamente definidos.

Podemos dizer que a crise no ensino jurídico evidenciou-se desde seus primeiros anos em território brasileiro e ganhou mais força a partir do Regime Militar implantado em 1964, quando a política governamental voltou-se para a negociação do apoio estudantil ao novo regime implantado, oferecendo em troca formação acadêmica mínima. Dessa forma, manteve o poder e o controle administrativo, substituindo o conceito humanístico da formação por uma educação exclusivamente profissionalizante, tornando a educação universitária uma atividade de informações genéricas, com mínimo conteúdo filosófico.

A situação tornou-se ainda mais crítica com o Ato Institucional nº 5 de 1969<sup>4</sup>, marco histórico de um processo que afastou os ideais filosóficos que poderiam dar ensejo a uma superação do paradigma tradicional nas faculdades de Direito. Dessa forma, os estudantes

---

<sup>4</sup> O Ato Institucional nº 5 ou AI-5 foi o quinto de uma série de atos emitidos pelo regime militar brasileiro. O AI-5 conferia poderes extraordinários ao Presidente da República e suspendia várias garantias constitucionais. Constituiu-se como o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados.

foram tolhidos da busca da necessária cognição política e cultural, ao serem afastados dos programas de ensino matérias que despertassem o questionamento filosófico e político por parte dos alunos, com o objetivo de obstar o conhecimento de modelos de sistemas democráticos mundiais.

Após a redemocratização do Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o grande destaque foi a multiplicação espantosa das instituições privadas na década de 1990, voltadas, com exceções, à lucratividade rápida e fácil, sem o devido controle de qualidade, fez com que as estruturas universitárias se verticalizassem, em detrimento da autonomia acadêmica e dos projetos interdisciplinares (MOSSINI, 2010).

Ademais, a crise no ensino jurídico calcou-se na figura dos docentes, tendo em vista que desde o início dessa atividade a profissão acadêmica não foi vista como algo principal na vida dos bachareis e juristas. Geralmente, estes possuíam cargos como de magistrados ou advogados e, em segundo plano, lecionavam. Este fato gerou uma falta de interesse pela carreira e a maior consequência desse fenômeno foi a falta de produção intelectual nacional. Além disso, a contratação de docentes era feita por critérios distorcidos, pois as habilidades levadas em consideração centravam-se nas virtudes oratórias, capacidade de memorização, presença na vida pública e no reconhecimento social que, por muitas vezes, prevaleciam no julgamento sobre a capacidade intelectual do candidato ou sobre sua capacidade como docente.

Para agravar o problema, consolidou-se uma carência de pessoas qualificadas para exercer os cargos de professores de universidades. A elite letrada, com formação portuguesa, procurava se empregar em cargos dentro do próprio governo, ou levava uma vida política, o que fazia com que faltasse pessoal qualificado para o exercício da atividade docente.

A construção de um ensino jurídico pautado na perspectiva positivista ocasionou o distanciamento entre este ensino e os diversos atores da sociedade, em suas diversas culturas, classes sociais, etnias e outros fatores, trazendo uma visão homogeneizada desse ensino. Na verdade, restringiu-se a atuação do Direito, ao se compreender que, para todas as situações concretas ocorridas, o Direito aplicável seria aquele considerado como legal e correto, desconsiderando-se a diversidade social e as especificidades dos contextos de aplicação da lei.

O ensino do Direito, inspirado no positivismo jurídico, tende a reduzir-se ao ensino da lei, de maneira a conduzir os alunos à memorização e à reprodução dos textos legais correspondentes. Podemos, assim, elencar como principais consequências do ensino jurídico positivista do Direito, as que seguem:

a) a desvalorização das disciplinas incluídas no denominado eixo de formação fundamental, e a forma como tem sido ministradas, de maneira paralela e não efetivamente fecundante de todo o ensino; b) a valorização do conhecimento das normas jurídicas abstratamente consideradas, em detrimento da solução de casos concretos, dificultando a introdução de novas técnicas de ensino-aprendizagem; c) a desvalorização do ensino da dimensão histórica do Direito e dos fatores sócio-econômicos condicionantes da produção das normas jurídicas, a resultar numa visão tecnicista e acrítica. (MESQUITA, 2008, p. 86).

A predominância da visão legalista contribui para a formação de um jurista acrítico e não questionador das normas postas diante da realidade social existente. A ideia de um sistema absolutamente lógico-formal não atende à complexidade da vida social. Nesse sentido, questionamos a base que fundamenta grande parte dos cursos jurídicos na atualidade. A esse respeito Zugman e Bastos (2013) chamam a atenção para a função de certificação que as faculdades de Direito têm assumido ao promoverem o paradigma tradicional, que visa aferir a capacidade do aluno em acumular e reproduzir conhecimentos. Nessa medida, as instituições assumem o papel de certificar os alunos que são capazes de replicar informações transmitidas pelos professores.

A função do professor enquanto transmissor do conhecimento é visível no ensino jurídico, pois, diante da insuficiência da formação inicial para o magistério, os professores reproduzem o que foi observado em seus docentes durante a graduação, reproduzindo modelos que consideram como exemplo, reiterando o ciclo de transmissão do conhecimento que perpetua o paradigma tradicional. Ademais, Zugman e Bastos (2013, p. 114) ressaltam:

Esses docentes são utilizados como *cases* de sucesso para atrair e inspirar os jovens estudantes que almejam êxito nas diversas carreiras jurídicas. De acordo com essa visão, o procurador, magistrado, advogado etc., que também é professor, atinge o auge do sucesso, e, desse modo, ser professor é motivo de orgulho e *status*. Entretanto, o professor de dedicação exclusiva é visto de maneira negativa, como se não tivesse competência para ser exitoso nas chamadas carreiras práticas. Aliás, essa é uma distorção amparada, em certa medida, pelos próprios estudantes, que parecem inspirar-se nos professores que possuem tal *status*, de maneira a buscar não o aprofundamento do conhecimento jurídico, mas sim o saber que aquele professor necessitou para alcançar sua posição privilegiada, ou seja, busca-se uma fórmula para o sucesso.

Ao centrar sua prática docente na perspectiva lógico-formal, esta proporciona ao bacharel um conhecimento meramente descritivo, e não reflexivo e crítico acerca da ordem jurídica. A compreensão do fenômeno jurídico, a partir do paradigma tradicional, concebe o

Direito como mero instrumento de controle e organização, em detrimento da concepção jurídica como instrumento de mudança social.

O que se constata, em pleno século XXI, é o desenvolvimento de uma prática tradicional, que visa à transmissão de conhecimentos, mas que não prepara o aluno para a cidadania crítica de maneira a atuar em prol da justiça social. Dizemos que esse fenômeno é fruto da injustiça cognitiva que se impôs pelos modelos colonizadores/dominantes, impedindo que o conhecimento se construa com base nas realidades dos povos colonizados/dominados. Dessa forma, a educação se encontra como meio de suprir as exigências da sociedade mercadológica, a qual vê nos alunos, futuros profissionais, técnicos a serviço do capital.

Assim, alguns obstáculos precisam ser superados para que o paradigma reflexivo crítico seja promovido no Direito, essa promoção perpassa pela superação da concepção fechada, unidisciplinar da ciência jurídica, do positivismo exacerbado na concepção da norma, do tradicionalismo e tecnicismo da formação do bacharel, enfim, perpassam por toda a estrutura criada e enraizada no Curso de Direito.

Compreendemos que a mudança no ensino jurídico perpassa pela mudança epistemológica com a substituição de paradigmas axiológicos do normativismo positivista e a superação da prática docente tradicional, pautada no ensino lógico-formal do Direito positivo.

O ensino jurídico precisa ser repensado e recriado para superar o paradigma tradicional que o domina e abrir possibilidades para a construção de uma resistência epistemológica que traga possibilidades de justiça social. É preciso pensarmos em um ensino jurídico que conceba o Direito como instrumento de mudança social, tendo em vista que não está situado em um plano neutro, mas que pode estar a serviço tanto da dominação quanto da emancipação social.

A concepção do ensino jurídico que toma o Direito apenas em seu aspecto legalista gera o afastamento entre o Direito e as lutas sociais, diante da despolitização daquele. Ao contrário, na medida em que se desenvolve uma concepção de Direito que não o delimite a disposições legais, mas o conceba como uma construção social sujeita a avanços e retrocessos, mediante contradições sociais, torna-se possível uma visão holística do fenômeno dentro da sociedade, qual o papel que ele desempenha e qual pode vir a desempenhar.

A educação problematizadora é um elemento essencial na construção da transformação do ensino jurídico. A problematização conduz a pensar o Direito como um processo, pensar tanto a história quanto o homem como inconclusos, e isso é fundamental para que se possa desenvolver um pensar crítico sobre o mundo. De acordo com Freire (2013), a palavra e o diálogo se fazem necessários para essa compreensão, na medida em que

é através delas que o sujeito consegue “emergir” de dentro do ambiente no qual vive para, a partir daí, identificar quais os problemas que se apresentam e, então, buscar a superação de suas situações geradoras. Ademais, a educação problematizadora é um esforço permanente através do qual os homens vão se percebendo criticamente no mundo.

A problematização dos conteúdos visa possibilitar ao aluno que participe ativamente do ensino-aprendizagem, superando o paradigma tradicional que predomina na graduação em Direito. Problematizar é elemento imprescindível na superação da crise do ensino jurídico, tendo em vista que oportuniza a construção do conhecimento a partir da realidade social, cultural, política e econômica dos sujeitos envolvidos, gerando maior facilidade na compreensão do fenômeno jurídico.

Freire (2013) sugere um processo educacional que seja estabelecido a partir da comunicação entre seus participantes, implicando um constante diálogo entre professor e aluno, ambos capazes de contribuir com o debate para o aperfeiçoamento do que sabem, de modo que não haja desperdício de experiência. Desse modo, em vez de serem sujeitos neutros em relação ao que os circunscreve, professor e aluno podem se compreender situados em um contexto sócio-histórico, a serviço da manutenção do *status quo* ou então engajados em sua mudança.

O diálogo propicia a problematização da realidade, possibilitando aos sujeitos compreenderem a pluralidade de significações construídas a partir da reflexão crítica sobre seu contexto sócio-histórico. Adotar o diálogo como caminho na transformação do ensino jurídico exige o compromisso de sair do Direito estreitamente positivista para o Direito com significado social, comprometido com as necessidades sociais, oportunizando ao acadêmico a reflexão e a criação de novas relações.

Face ao exposto, propomos o desenvolvimento do trabalho educativo centrado no diálogo como eixo norteador da ação e da reflexão em contraposição à transferência passiva de conhecimentos que caracteriza a educação bancária. Para que a realidade possa ser compreendida conscientemente é essencial partir da perspectiva dialógica, tendo em vista que esta concebe o educando não como ser vazio, mas como ser dotado de saberes. O diálogo oferece bases para a superação da visão tradicionalista que verticaliza educador e educandos, pois se fundamenta na comunicação horizontalizada, problematizadora, que busca a humanização e libertação dos oprimidos.

A dialogicidade torna-se, portanto, mais um caminho ao ensino jurídico em seu enfrentamento à crise por constituir-se no ato pedagógico capaz de promover potencial criativo, criticidade e pensar autêntico na relação educador-educando. O pensamento crítico

desenvolvido pela educação dialógica possibilita a compreensão do fenômeno jurídico a partir dos fatos sociais e suas inter-relações na vida coletiva. Nesse sentido é como refere Freira (1985, p. 55):

O diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com eles, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se em sua transformação.

Ademais, outro elemento necessário na superação da crise no ensino jurídico é a compreensão do Direito em seu aspecto transdisciplinar, visando à construção de um currículo que contemple o fenômeno jurídico em sua totalidade e não de maneira fragmentada. A mudança paradigmática que propomos como caminho de superação da crise perpassa pela reforma da própria forma de se pensar, interligando-se eixos designados por Morin (2002, p. 22) como: “[...] 1. Reproblemática dos princípios do conhecimento e problematização daquilo que aparentava ser a solução; 2. Reforma do pensamento por um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar; 3. Transdisciplinaridade.”

A mudança de paradigma funda-se, portanto, na necessária compreensão da complexidade da realidade em suas diversas áreas do saber, da relação entre os saberes que compõem o Direito em suas múltiplas faces. É preciso romper a noção fragmentada da ciência jurídica a fim de que se possa compreendê-la em sua totalidade, desfazendo-se os “abismos” entre determinado ramo e outro, como o estudo do Direito Civil sem a compreensão de sua inter-relação com as demais áreas do jurídico, como se a esfera Civil, por exemplo, ou outra esfera dentro da ciência do Direito, fossem ramos independentes entre si ou independentes em relação à outras áreas do conhecimento.

Estruturou-se um panorama em que as especializações setorizaram excessivamente o conhecimento comprometendo a visão global do Direito. Nesse sentido, a especialização transformou-se numa forma de fragmentação do conhecimento. Não se apregoa a negação das disciplinas, mas a concepção de que o Direito não se restringe a elas, ou seja, não é limitado às barreiras do currículo disciplinar, mas requer a compreensão em seu contexto social, existencial e ontológico.

A formação inicial do jurista precisa abrir espaço para o diálogo e para o caráter transdisciplinar do conhecimento. No incentivo a esta concepção, Hupffer (2006, p. 323) chama a atenção para a dificuldade em promover as mudanças na formação jurídica:

Todos esses fatores exigem uma revolução epistemológica (transdisciplinar) que rompe com a departamentalização dos campos de racionalidade dominantes. [...] Assim sendo, entendemos que a transdisciplinaridade é o caminho para a observação dos caminhos que o Direito vai percorrer neste século XXI.

O objetivo destas proposições é a compreensão do mundo em sua complexidade e a contribuição das diversas áreas do conhecimento, tomando-se, portanto, o caráter transdisciplinar do saber jurídico na medida em que se articulam linguagens em busca da constante (re)significação do saber. A prática transdisciplinar “[...] exige flexibilização, de modo a permitir que se proponham metodologias inovadoras, que se incorporem novos objetos, temas e problemas, que se façam questionamentos constantes, enfim, que se rompam padrões e limites.” (LOBO; FOLLMANN, 2003, p. 81). Propomos a expansão de práticas que promovam transdisciplinaridade, sustentadas pelo diálogo entre professores, alunos, pesquisadores e comunidade, gerando um encontro de saberes que neutraliza o efeito redutor do positivismo normativista do Direito.

Corroboramos com o pensamento que tem como premissa a pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico, traduzindo-se na ideia de diversidade epistemológica do mundo. Esta proposta, fundamentada na diversidade de conhecimentos, pode concretizar um ensino jurídico baseado no pluralismo jurídico e capaz de abranger os direitos das minorias. Enfim, dizemos que a contribuição está na pluralidade de conhecimentos a serem reconhecidos e valorizados, bem como na consideração dos diferentes contextos sócio-histórico e culturais em que estes conhecimentos se desenvolvem. Ou seja, faz-se necessária uma visão científica mais ampla que possa influenciar um ensino mais amplo, a fim de que se concretizem as mudanças necessárias (SANTOS, 2010).

O ensino jurídico, e toda educação em si, precisa ser compreendido sob a observação de cada contexto social no qual se insere. Alguns estudos (CARLINI, 2008; GHIRARD, 2012) defendem e apresentam, especificamente para os professores dos Cursos de Direito, novas metodologias em sala de aula, uma nova didática nos processos de ensino-aprendizagem, numa releitura de compartilhamento de conhecimentos jurídicos. Entretanto, esses estudos parecem não encontrar espaço suficiente entre os docentes, algumas vezes por

falta de acesso e preparo didático-pedagógico e outras por falta de disposição em conhecê-las e utilizá-las.

Em ambos os casos o resultado é o mesmo: a limitação do aprendizado, que é concretizado sem a interface com o fenômeno jurídico em seu contexto social. Assim, torna-se essencial o repensar do ensino jurídico e suas propostas didático-metodológicas a fim de que criem possibilidades de superação da crise posta.

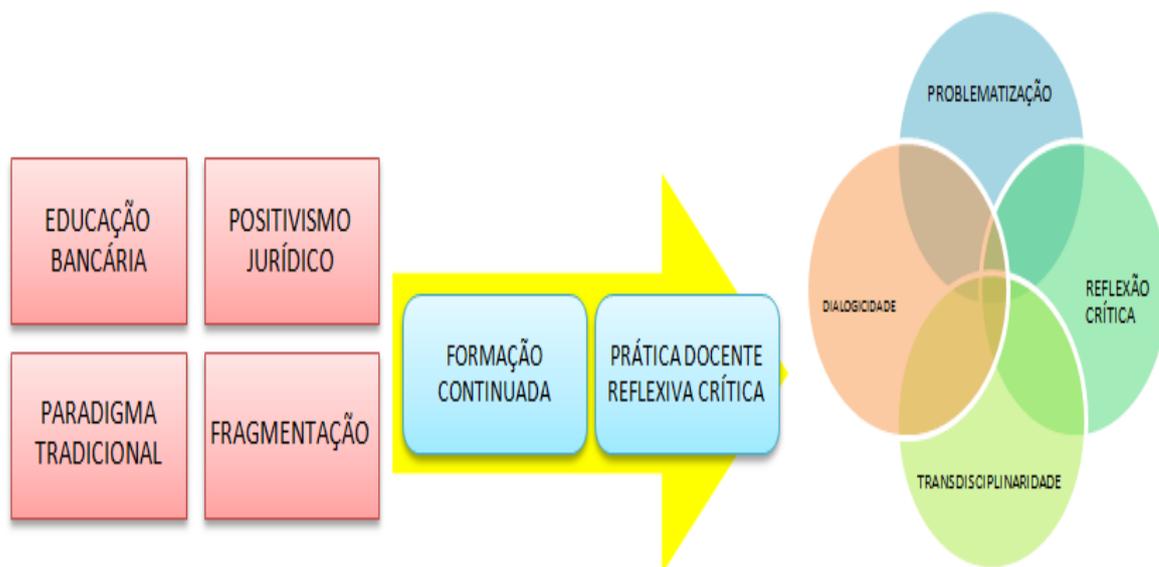
A teoria crítica, como fundamentação teórica deste trabalho, é aporte essencial no enfrentamento à crise, na medida em que se caracteriza como:

[...] instrumental pedagógico (teórico-prático) que permite a sujeitos inertes e mitificados uma tomada histórica de consciência, desencadeando processos que conduzem à formação de agentes sociais possuidores de uma concepção de mundo racionalizada, antidogmática, participativa e transformadora. (WOLKMER, 2006, p. 5).

Os caminhos traçados nesta seção para a superação da crise no ensino jurídico necessitam da mediação de dois eixos essenciais para sua materialização: formação continuada de professores e prática docente reflexiva crítica. A formação continuada como pressuposto essencial da formação docente no Curso de Direito discutindo os caminhos traçados e a prática docente que constantemente se reconstrua por meio da reflexão crítica, oportunizando uma nova forma de pensar e construir o conhecimento jurídico.

A Figura 1 representa alguns pontos que sustentam a atual do crise do ensino jurídico e alguns caminhos discutidos como possíveis meios de superação da crise mediatizados pela formação continuada e prática docente reflexiva crítica.

**Figura 1** - Aspectos que sustentam a crise no ensino jurídico e propostas para a superação



Fonte: Produção da pesquisadora (2017).

Compreendemos que, por meio da mediação da formação continuada e da prática docente reflexiva crítica, é possível a materialização das propostas para a superação da crise em que se encontra o ensino jurídico na atualidade. Entretanto, é necessário conhecer a formação dos professores do Curso de Direito e em que condições essa formação pode mediar as propostas elencadas, bem como compreender o desenvolvimento da prática docente e como esta prática, ao assumir o viés reflexivo crítico, constitui-se em mediação na possibilidade de vivência dos caminhos apontados para a superação da crise.

Acerca das categorias temáticas Formação continuada e Prática docente discutiremos nos próximos capítulos.



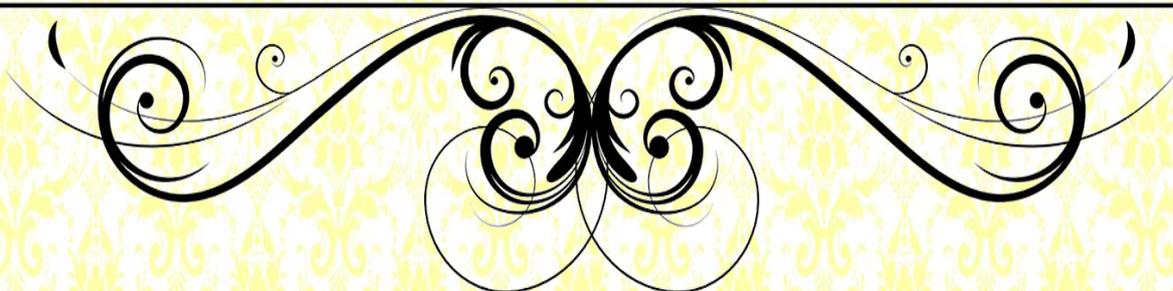
---

## **CAPÍTULO 2**

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR: REVENDO PARADIGMAS, CONSTRUINDO POSSIBILIDADES**

*Sabemos que mais importante que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação.*

*Antônio Nóvoa*



## CAPÍTULO 2

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR: REVENDO PARADIGMAS, CONSTRUINDO POSSIBILIDADES**

A formação dos professores que atuam nos cursos de bacharelado, especificamente, é uma questão central a ser discutida, pois grande parte desses docentes não teve acesso a conteúdos didático-pedagógicos em seu processo formativo no âmbito da graduação ou da pós-graduação. São professores que possuem uma formação de bacharel e, em nível de pós-graduação, geralmente prosseguem seus estudos na área de formação inicial.

Neste capítulo fazemos uma breve incursão histórica acerca da formação de professores, especificamente, no âmbito do ensino superior brasileiro, compreendendo as singularidades da formação do professor bacharel e as possibilidades que a formação continuada traz para o exercício da docência no Curso de Direito.

#### **2.1 A formação de professores para a docência superior no Brasil: breve histórico e perspectivas atuais**

No Brasil, antes da criação de cursos particularmente destinados à formação docente, encontrava-se nas primeiras escolas a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. A questão do preparo de professores emerge de forma mais evidente após a independência, quando se começa a organizar uma instrução mais popular.

Em relação ao professor de ensino superior, até a década de 1970, mesmo com a existência de algumas universidades e até o desenvolvimento de pesquisas, o candidato a professor de ensino superior precisava apenas ter o curso de bacharelado para o exercício competente de sua profissão, situação esta que se fundamentava em uma crença de que basta saber o conteúdo específico da disciplina para saber ensiná-la. Essa situação evidenciava, ainda mais, a necessidade da formação continuada, diante da ausência da formação inicial para a docência dos professores bachareis que atuavam no ensino superior, portando apenas o domínio do conteúdo que ministravam (MASETTO, 2002).

Na década de 1970, como consequência das propostas de formação docente oriundas do Regime Militar, implantado no Brasil em 1964, as formações centraram-se no desenvolvimento de habilidades em técnicas de ensino, observando-se a “[...] valorização dos

princípios da racionalidade técnica, da hierarquização de funções, com repercussão direta nas alterações das funções de planejamento e execução.” (SILVA; FRADE, 1997, p. 33).

No início dos anos 1980, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram. Com a conquista dos direitos políticos, iniciou-se uma etapa na história da educação brasileira marcada por uma participação mais efetiva dos professores nas questões da educação. Neste contexto, os programas de formação continuada de professores constituíram-se em forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em que a atuação do professor contemplasse a dimensão política da prática docente.

No final dos anos 1980, com o término do Regime Militar e a promulgação da Constituição Federal, em 1988, estabelecendo o direito à educação como direito social integrante da garantia à dignidade da pessoa humana, a organização de movimentos de educadores torna-se mais consistente na busca por um projeto de formação docente voltado à melhoria da educação. A década de 1990 traz questões como a globalização da cultura e da economia, assim como o desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores novas habilidades, o que demanda novas perspectivas de formação docente.

Ressaltamos neste período a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), em que a formação de professores ganha dispositivos próprios:

Artigo 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas (BRASIL, 1996).

A LDB/96 foi promulgada em meio a um cenário de discussões, mudança de paradigmas, debates e proposições. Com a nova lei, surgiram muitas propostas sobre a formação de professores. Contudo, houve um período de transição e, por algum tempo, permaneceram as influências da fragmentação e da formação técnica dos períodos anteriores.

Mediante discussões e controvérsias relacionadas à formação docente, apontamos a necessidade de revisão destes cursos por meio da análise das necessidades formativas diante da situação existente, formação educacional geral e formação didática específica levando em conta os níveis de ensino e a observância de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores do ensino superior baseada na proposta de continuidade de formação.

A formação específica do bacharel não prepara para o exercício da docência e por isso é necessária uma formação didático-pedagógica. Nesse sentido, o destaque da temática “formação de professores para o ensino superior” em pesquisas é um dos principais fatores que podem levar à melhoria da qualidade do ensino neste âmbito, tendo em vista que a legislação educacional ainda é insuficiente em sua abordagem sobre a preparação pedagógica do professor para atuar no contexto acadêmico. Acerca desta realidade, Rosemberg (2002, p. 33) afirma:

Hoje, apesar da exigência de concursos públicos de provas e títulos, o critério continua sendo a comprovação da competência técnico-científica em detrimento da comprovação formal da competência didático pedagógico, em consequência disso, talvez, os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, tem exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico. Diante disso, não raramente, recebem críticas dos seus alunos e dos seus pares, o que gera um clima de descontentamento em torno do processo de ensino e aprendizagem nas universidades.

As discussões acerca desta problemática vêm apontando para a necessidade da participação dos professores na pesquisa de sua própria prática. O processo formativo de professores deve estar articulado de maneira que vise ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional com o objetivo de buscar o desenvolvimento das instituições de ensino superior como espaços responsáveis por grande parte das questões ligadas à formação.

A formação continuada é uma atividade profissional que se refaz constantemente por meio de processos educacionais formais e informais variados, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar o profissional a participar ativamente do mundo que o cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes da sua profissão. Dessa forma, torna-se indispensável propiciar aos professores condições objetivas e subjetivas no sentido de facilitar a apropriação de informações atualizadas e pertinentes ao seu exercício profissional (ROSEMBERG, 2002).

É preciso que o professor tenha a possibilidade de continuamente refletir sobre o seu saber e o seu saber fazer, tendo em vista que sua experiência pode se configurar em rico espaço de formação que traga possibilidades de expansão dos seus saberes e de sua prática docente. Entretanto, em muitos casos, a formação continuada oferecida pelas instituições não constitui base suficiente para as demandas da prática docente.

Neste sentido, passamos a analisar os modelos de formação continuada que nortearam os processos formativos ao longo dos anos e as influências desses modelos na prática dos professores.

A formação de professores em serviço assumiu diferentes perspectivas ao longo dos anos, passando por modelos como a reciclagem, o treinamento, a capacitação e o aperfeiçoamento até chegar à concepção de formação continuada. Cada um das perspectivas adotadas traz em si diferentes concepções pedagógicas e epistemológicas que direcionam a atuação do professor durante a prática docente.

A reciclagem foi um termo utilizado na década de 1980, expressando a ideia de reaproveitamento do conhecimento do professor, visando obter melhores resultados em sua atuação. Por esta designação, de acordo com Mendes Sobrinho (2006), o professor é considerado uma tábua rasa que deve substituir sua formação e prática anterior por algo que foi transformado por meio de uma manipulação. Ressaltamos que, no contexto das reciclagens, não se consideravam as particularidades do contexto de atuação docente e as necessidades que deste emergiam, limitando-se a uma atualização de conteúdos específicos e gerando a desmotivação dos professores em participar deste tipo de formação.

Segundo Marin (1995), o treinamento tinha o foco voltado para a capacidade do indivíduo de realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento, ou seja, treinar o comportamento do indivíduo de acordo com objetivos preestabelecidos. Esta modalidade foi muito utilizada na década de 1990 e relacionava-se diretamente ao mecanicismo em detrimento do processo reflexivo, dando ensejo à “educação para a qualidade” de acordo com resultados organizacionais, desconsiderando o caráter intelectual da atividade docente.

O modelo formativo de capacitação trazia a noção de tornar capaz e habilitar, enquanto o modelo de aperfeiçoamento trazia o significado de tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, aduzindo significados não compatíveis com a docência, ao conceber o professor como um profissional, até então, “incapaz”. Essas perspectivas não se adequavam à realidade escolar, trazendo propostas de

formação prontas, descontextualizadas e reproduzidas acriticamente em nome de possíveis melhorias na educação (MENDES SOBRINHO, 2006).

Assim, tratavam-se de modelos que não atendiam às necessidades formativas dos professores em sua plenitude, tendo em vista que advinham de equipes centrais de órgãos políticos, a partir de um ponto de vista externo, distante dos problemas reais enfrentados pelo professor no cotidiano docente. Estas formações não se caracterizavam, portanto, como oportunidades de construção e (re)significação de conhecimentos, mas sim como mecanismos para mera reprodução daquilo que os formadores consideravam relevante. Intensificaram-se as discussões acerca da mudança paradigmática nas formações docentes até então propostas, focando o professor diante da diversidade de situações e particularidades de seu contexto de atuação, envolvendo participação efetiva deste, considerando suas reais necessidades e oportunizando o processo reflexivo de formação.

Nesse contexto, os termos para designar os modelos formativos foram sendo substituídos por outros, com características mais abrangentes, considerando aspectos diversos do que se denominou de formação continuada, tendo em vista que esta é uma questão complexa e multifacetada, e um intenso debate tem sido travado em torno das concepções existentes.

Dentre as alternativas às perspectivas de formação destaca-se a necessidade de se formarem docentes enquanto profissionais reflexivos. Conforme Schön (2000), distinguem-se três movimentos que integram este pensamento: a reflexão-na-ação, ligada à ideia de refletir durante o que se faz; a reflexão-sobre-a-ação, que se relaciona ao refletir após a ação que se realiza e, por fim, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação que enseja o planejamento de novas ações.

Nóvoa (1991) compreende ser fundamental em um processo de formação continuada considerar os desenvolvimentos: pessoal, profissional e organizacional. O desenvolvimento pessoal do professor mediante formação crítico-reflexiva; o profissional, ou seja, produzir a profissão docente a partir de questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo do professor face às regulações burocráticas e o organizacional, pois as inovações não ocorrem sem que ocorram transformações na organização escolar. Assim, preceitua:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os

projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1991, p. 25).

A formação continuada de professores precisa ser constantemente questionada, buscando a valorização de novos paradigmas, principalmente daqueles que visam à reflexão sobre o saber e saber fazer. Pimenta (1998), a esse respeito, argumenta que a formação de professores na tendência reflexiva configura-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação continuada no local de trabalho e em redes de (auto)formação.

Destacamos que o processo formativo em serviço deve estar em conformidade com as exigências e especificidades dos contextos de atuação dos professores, tendo em vista que a prática docente, enquanto dimensão da prática educativa, constitui-se em uma prática social situada em determinada realidade sócio-histórica. Assim, as propostas de formação continuada devem considerar as dimensões pessoais e culturais da vivência do professor, evitando-se a imposição de programas preestabelecidos.

Nesta perspectiva, Zeichner (1998) critica as abordagens de formação que simplesmente aplicam programas preestabelecidos, que não levam em consideração as reais necessidades do professor. O autor reconhece na tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na instituição de ensino e na sociedade.

A abordagem reflexiva também está presente nos estudos de Freire (1997), que defende a formação dos educadores críticos no ambiente escolar, alicerçada na ação-reflexão-ação. Assim, acreditamos na formação continuada de professores que se efetive por meio da reflexão ou investigação sobre a ação como forma do professor construir saberes sobre seu fazer, tomar decisões conscientes no trabalho, tornando-se sujeito autônomo em sua prática e em sua formação. Esse processo pode acontecer por meio da pesquisa na própria prática, a partir de ações organizadas e sistematizadas capazes de instrumentalizar o professor em sua atuação. De acordo com Lima (2014, p. 86):

As discussões atuais sobre a formação continuada caminham na perspectiva de vê-la como um processo associado ao fazer do educador, voltado para responder às inquietações e aos desafios vivenciados pelos educadores/as no cotidiano das escolas. São ações que serão desenvolvidas com o propósito de

dialogar com os saberes construídos pelos educadores durante o exercício da profissão, possibilitando uma reflexão crítica sobre a sua prática, a fim de ampliar o olhar crítico sobre os avanços e os desafios que precisam ser superados na construção de uma educação comprometida com a transformação social e a emancipação dos educandos.

A reflexão crítica sobre a prática como componente do processo formativo possibilita ao docente a constante reconstrução dessa prática, oportunizando aos alunos o desenvolvimento da compreensão acerca do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos. Nesse sentido, o professor cria espaços para desenvolver uma prática crítica relacionada com os problemas e experiências da vida diária.

Esta perspectiva põe em questão as finalidades das instituições educativas, principalmente das IES e dos professores que nelas atuam. Assim sendo, a tarefa de ensinar na universidade supõe as seguintes disposições, como dizem Pimenta e Anastasiou (2010, p. 103-104):

a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca do conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; c) propor a substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem; f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Estar em formação, portanto, implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre o percurso formativo com vistas à construção de uma identidade profissional. O ato de educar cidadãos e profissionais críticos para uma sociedade histórica e socialmente determinada torna-se cada vez mais relevante. Partindo desse pressuposto, surge a necessidade de uma formação cada vez mais cuidadosa dos professores, para atender às demandas da contemporaneidade, com ações que respondam às necessidades desse contexto.

## 2.2 Formação de professores: compreensões, princípios e paradigmas

A formação de professores desenvolveu-se como área complexa de conhecimento e investigação educacional. As pesquisas realizadas ao longo dos anos ofereceram respostas e apontaram novas discussões envolvendo essa temática. Entretanto, observamos que, embora o eixo de formação de professores seja rico em produções acadêmicas e discussões científicas em obras e eventos da área educacional, subsiste a necessidade de esclarecer teoricamente e conceitualmente essa formação. Dessa forma, cabe traçarmos algumas considerações teóricas que embasam a compreensão e o paradigma de formação adotado nesta investigação.

A formação frequentemente é associada a uma atividade que se direciona por objetivos pré-estabelecidos. Garcia (1999) cita estudos de Berbaum (1982), Berza (1990), González Soto (1989) que fazem referência à formação como processo de desenvolvimento humano visando a um estado de plenitude pessoal.

Entretanto, partindo da concepção freireana que aporta esta investigação, concebemos o ser humano em sua incompletude, assim, a formação não seria um processo por meio do qual, em determinado ponto, seria alcançada a total plenitude, mas sim uma atividade constante frente ao inacabamento dos sujeitos, pois “Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2013, p. 50).

Assim, partimos da concepção de que a formação é um processo de desenvolvimento da pessoa que se realiza mediante a possibilidade de aprendizagem e (re)construção de conhecimentos. Ferry (1991, p. 43) aduz que a formação é “[...] o trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura.”

Cabe ressaltar que, embora a dimensão de desenvolvimento pessoal do processo formativo como trabalho sobre si seja evidente, não se pode olvidar que esta não se realiza exclusivamente de forma autônoma. Pineau (2010), nesse sentido, propõe uma formação articulada em três eixos: autoformação, heteroformação e ecoformação. O autor considera a dinâmica tripolar do processo formativo, de maneira que esses polos se relacionam sem uma necessária sobreposição de um em relação a outro, entretanto, ressaltamos que, em decorrência do contexto, do momento e das oportunidades vivenciadas, pode haver o prevaletimento de um dos polos. A dinâmica tripolar compreende o movimento de interação

do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o contexto em que se insere, considerando a autonomia do sujeito em sua existência, que é singular e plural.

Desse modo, o sujeito se apropria do poder de aprender, em uma dinâmica de constante renovação e (re)significação, tornando-se “[...] objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 2010, p. 67). O processo de autoformação relaciona-se ao sujeito em seu caráter individual e coletivo de construção dos conhecimentos e produção de sentidos no decorrer do processo formativo. Esses processos formativos são permeados pelas relações do sujeito consigo mesmo e pelas experiências com os outros, trazendo possibilidades de transformação da prática desenvolvida.

A autoformação abrange principalmente a dimensão pessoal, em que o sujeito participa e tem sob sua responsabilidade os processos e os fins da própria aprendizagem, por meio da reflexão e da problematização do que faz e das trajetórias percorridas nas experiências de vida a fim de compreender e reconstruir sua ação, portanto, traz em si uma apropriação da própria formação por meio de um movimento subjetivo de investimento na aprendizagem. Pineau (1988, p. 67) considera que: “[...] a autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: é tomar em suas mãos este poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-la a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo”. O autor citado compreende que esse movimento faz com que o sujeito assuma a responsabilidade por seu processo formativo, de maneira permanente.

Dessa forma, emerge a compreensão de que o processo autoformativo traz em seu bojo a reflexividade como instrumento potencializador da autonomia do sujeito na busca pela compreensão de si.

Nessa perspectiva compreensiva, importa afirmarmos que o sujeito forma-se a si próprio por intermédio de uma reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais, o que pode ser denominado como processo de autoformação. O poder de conduzir o próprio processo formativo está imbricado nas interações que estabelece com os outros e nas referências que o orientam em suas vivências. Dessa maneira, o sujeito se encontra em constante reconstruir de possibilidades sobre sua ação à medida que pensa e reflete sobre o vivido.

A autoformação, assim entendida, resulta da própria condição humana como ser sócio-histórico-cultural, dessa forma, não há que se falar em autoformação sem relação com o contexto em que o sujeito se inscreve. A natureza da autoformação está intrinsecamente relacionada à forma de ser singular do sujeito, às suas condições subjetivas, bem como aos diferentes contextos dos tempos e espaços da interação com o meio ambiente físico e social.

Como sujeito inserido na cultura, encontra-se em uma relação permanente com os movimentos de mudança. Arone (2014) indica que seu papel diante do mundo no qual vive está imbricado na dinâmica de suas experiências, nas suas diversas inteligências, e esta demanda exige dele um exercício permanente na transformação de si e do mundo.

Nesse sentido, a autoformação desenvolve-se em processo relacional com a heteroformação e a ecoformação, e se manifesta na constante mudança da prática docente. É, na verdade, como sintetizada nas palavras de Pineau (2010, p. 11):

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da via mais complexa e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda simplificação unidimensional.

Mediante este entendimento, o desenvolvimento da autoformação pode ser visto como um percurso de investimento na própria aprendizagem, em que o sujeito docente se constrói em um processo de autonomização com a possibilidade de reconstrução da ação docente, por meio da prática reflexiva que pode gerar mudanças no que faz individualmente, bem como no contexto coletivo em que atua. Assim, a heteroformação se revela, tendo em vista que o processo formativo se dá na relação interdependente que o sujeito mantém com os outros.

O processo conduzido pelo polo heteroformativo inclui o âmbito social e as relações de trocas mútuas entre os sujeitos e a sociedade. Esse movimento, em consonância com o polo autoformativo, designa seu caráter social aliando-se ao outro na constituição do ser. Essa condição de ser no mundo ocorre na interação com o meio ambiente, revelando-se nesse aspecto o processo de ecoformação, que, segundo Pineau (2010), é uma ação na relação que o sujeito mantém com o meio físico e ambiental, integrado simultaneamente e de modo interdependente com a relação que o sujeito estabelece com os outros (heteroformação).

Dessa forma, a dinâmica da formação em seus polos de autoformação, heteroformação e ecoformação pode ser concebida como um processo inter-relacional, em que as vivências ao longo da vida do sujeito possibilitam um processo autoformativo, não como um processo isolado ou simplesmente singular, mas compartilhado a partir da construção coletiva de experiências com os outros e com o mundo. Um sujeito que é construído e que se constrói em um processo permanente, inacabado, dependente das relações sociais do meio e de si próprio.

Assim, a formação desenvolve-se a partir da articulação entre esses eixos. Ressaltamos, por conseguinte, que, nesse percurso formativo o formando tem lugar privilegiado em suas interações com suas vivências pessoais e sociais, assumindo papel participativo durante o processo. Comporta, dessa forma, concebemos a formação como processo em que os sujeitos investem em sua própria formação a partir de suas necessidades e dos conhecimentos que possuem. No processo formativo é preciso que consideremos a participação consciente do formando por meio da ação volitiva de formando e formador destinada a atingir um objetivo comum.

A partir dessas considerações compreendemos a formação de professores na condição de elemento essencial em qualquer proposta de repensar e/ou melhorar o sistema educativo. Nesse sentido, comporta evocar Garcia (1999, p. 26) e seu entendimento a esse respeito, como assim registra:

A formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Esse processo formativo docente constitui-se, pois, em área do conhecimento que visa discutir e expandir as experiências docentes, de modo a permitir que os professores possam intervir no contexto em que atuam de maneira a criar condições para o desenvolvimento das necessárias mudanças no contexto educativo e social em que vivem. Assim perspectivado, requer que o processo formativo seja orientado por alguns preceitos, de forma que tendo em vista as concepções de Garcia (1999), tecemos, nos parágrafos que se seguem, considerações acerca desses princípios.

Um primeiro princípio é a **formação como continuidade**, como processo que se prolonga no decorrer da própria carreira docente. Nesse aspecto, reforçamos a importância desse princípio na formação de professores do Curso de Direito, vez que, pela insuficiência da formação inicial para a docência, a formação continuada assume um valor ainda mais relevante, não como suficiente ou como solução plena da carência de formação pedagógica, mas como caminho possível para a conscientização da necessidade de aprendizagem do ser professor. Parte, pois, do pressuposto de que não basta dominar os conteúdos jurídicos, a

continuidade do processo formativo é elemento essencial para que o professor desenvolva conhecimentos éticos, didáticos e pedagógicos que precisam embasar sua atuação.

O segundo princípio formativo que se constitui como essencial é a “[...] **integração entre a formação de professores** em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores.” (GARCIA, 1999, p. 28, grifo nosso). Conhecer e atualizar-se nos conteúdos disciplinares é fundamental aos professores do Curso de Direito que lidam com uma ciência social e, portanto, eminentemente dinâmica, que se modifica constantemente a partir de alterações legislativas, súmulas e jurisprudências. Entretanto, consideramos que a formação pedagógica se apresenta como necessidade, pois possibilita a compreensão de questões epistemológicas, sociais e históricas que norteiam a prática docente, constituindo-se não apenas em meio de conhecimento de métodos didáticos para aplicação em sala de aula, mas, também, em oportunidade de conhecer a atividade docente em todas as suas dimensões e produzir as mudanças necessárias nessa atividade.

Garcia (1999), a propósito, chama a atenção para o princípio de que a formação de professores necessita consubstanciar-se em um **processo de mudança**, inovação e desenvolvimento curricular. Assim, é preciso orientar o desenvolvimento formativo para as mudanças necessárias no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ressaltamos que o objetivo de mudança não pode restringir-se à sala de aula, tendo em vista que precisa assumir um caráter institucional e social. Nesse sentido, Nóvoa (2010, p. 186) aduz que:

A formação precisa ser entendida não só como um contributo futuro para uma mudança institucional, mas também como um elemento atuante (no presente) das dinâmicas institucionais. O projeto de formação precisa assumir sem equívocos a dimensão social, que está presente (quer queiramos, quer não!) em toda e qualquer ação de formação de adultos.

Temos, desse modo, que as dimensões social e institucional da prática precisam ser consideradas e contempladas no processo formativo docente, criando possibilidades para que o professor possa intervir e transformar as situações que se apresentam em seu contexto atual, rompendo-se com a lógica de dissociação entre o momento formativo e o momento da ação. A formação traz implicações que se refletem na prática docente, de maneira que, é preciso considerar a **unidade teoria e prática na formação de professores**. É preciso considerar, também, a tomada de consciência acerca dessa unidade e a compreensão das teorias produzidas na prática desenvolvida como essenciais para que o professor desenvolva

conhecimento acerca do que faz, refletindo criticamente sobre ações que se rotinizaram ou se mecanizaram ao longo do tempo, a fim de promover as transformações necessárias.

Concebemos, ainda, como princípio formativo a **individualização**, ou seja, como atividade com implicações sociais e culturais, em que a formação não deve ser concebida como homogênea para todos os sujeitos, posto que é necessário conhecer e levar em consideração as características pessoais, cognitivas e relacionais de cada professor, respondendo às necessidades dos docentes como pessoas e profissionais. Nesse aspecto, Nóvoa (2010) aponta que a formação é sempre um processo de transformação individual, ressaltando o estímulo a estratégias de (auto)formação como meio de desenvolvimento em tripla dimensão: do saber, do saber-fazer e do saber-ser.

Os princípios discutidos evidenciam a relevância de considerarmos as necessidades dos professores e o contexto em que atuam e vivem como objeto de constante questionamento e reflexão. Assim, é necessário adotar uma concepção de formação de professores amparada em paradigma que ressalte a problematização e o desenvolvimento do conhecimento a partir da reflexão crítica dos próprios professores acerca das práticas que desenvolvem.

Diante da diversidade de paradigmas de formação, faz-se necessário esclarecer precisamente o paradigma defendido nesta investigação como orientação capaz de subsidiar a formação de professores. Garcia (1999), ao discutir essa vertente, indica paradigmas de formação continuada, orientações de desenvolvimento da formação de professores, que se consubstanciam em: orientação acadêmica, orientação tecnológica, orientação prática e orientação social-reconstrucionista.

A orientação acadêmica enfatiza, segundo Garcia (1999, p. 33): “[...] o papel do professor como especialista numa ou em várias áreas disciplinares, sendo o objectivo fundamental na formação de professores o domínio do conteúdo.” Temos sob esta perspectiva uma formação que conduz à transmissão de conteúdos específicos de determinada matéria pelo professor, viabilizando a abordagem tradicional do processo de ensino-aprendizagem, em que o professor deve ter o domínio da disciplina que ministra.

Na orientação tecnológica, o professor é concebido como técnico que precisa dominar a aplicação do conhecimento científico por meio da destreza na aquisição de princípios e práticas sobre o ato de ensinar. Nesta concepção, a formação seria uma maneira de treinar especialistas, destacando-se os programas de formação de professores centrada nas competências, desenvolvendo objetivos definidos de ação docente a fim de que se atinja uma capacidade considerada suficiente e de qualidade.

As orientações acadêmica e tecnológica encontram-se predominantemente pautadas pela racionalidade técnica. Nesse contexto, a prática docente baseia-se na aplicação do conhecimento científico e os desafios da ação docente são tratados como problemas técnicos que podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais, tendo em vista que o professor é concebido como um técnico, um especialista que, rigorosamente, põe em prática as regras pedagógicas. Assim, a formação do profissional docente perpassaria pela apreensão dos conteúdos científicos necessários para orientar sua prática, concebida como momento de aplicação de conhecimentos e habilidades apreendidas durante o processo formativo.

Comporta realçar que, a prática docente, especificamente no ensino superior, compreende atividade que se reveste de complexidade, tornando a racionalidade técnica insuficiente para orientar os processos formativos docentes, tendo em vista que os desafios encontrados em sala de aula são cada vez maiores, como reflexo das constantes e imprevisíveis modificações sociais ocorridas em seus contextos político e cultural.

A orientação prática traduz-se como paradigma formativo que visa à organização e ao desenvolvimento da docência. Mediante a perspectiva que atribui valor à experiência como fonte de conhecimento sobre o aprender a ensinar, relacionando-se à aprendizagem por meio da experiência e da observação.

No horizonte dessa compreensão é possível afirmar que, da orientação prática parte predominantemente a ação docente desenvolvida nos Cursos de Direito, pois, pela ausência de formação inicial orientada para a docência, os bachareis, em sua maioria, optam por reproduzir modelos de professores considerados “exemplo” durante sua graduação, corroborando com a perspectiva prática em que, conforme Garcia (1999, p. 39): “Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados ‘bons professores’.”

A racionalidade prática sustenta esta orientação formativa que traz em seu bojo uma concepção diversa da orientação técnica, pois concebe o professor como sujeito capaz de refletir, criar e decidir ao desenvolver sua prática. Entretanto, embora a orientação prática tenha trazido uma abordagem reflexiva sobre a prática, esta reflexão é concebida em seu aspecto estritamente prático, ou seja, parte dos problemas da prática para serem resolvidos por meio de uma reflexão durante a própria ação, concebendo o professor como um sujeito que resolve problemas. Neste ponto citamos os níveis de reflexão ou análise sobre a realidade enunciados por Liberali (2008): técnica, prática e crítica, conforme explicitado nos parágrafos seguintes.

Na reflexão técnica concretiza-se a avaliação da prática, partindo de normas assentadas na teoria. Implica dizer que os conhecimentos teóricos são aplicados às ações, sem um verdadeiro entendimento prévio dessas ações, não existindo preocupação na explicação das ações e sim na aplicação dos conceitos. Neste tipo de reflexão o que se evidencia é uma maior preocupação com o desenvolvimento do conhecimento teórico-científico que servirá de referência para a avaliação e melhoria da qualidade e do objetivo a ser alcançado na prática.

Esta perspectiva caracteriza-se pela centralização das necessidades funcionais, que se voltam para a compreensão dos fatos. Neste tipo de reflexão existe a preocupação de entendimento das ações, sem relacionar teoria formal e prática, parte da experiência e do conhecimento de mundo, discute problemas e acontecimentos cotidianos sem uma preocupação mais aprofundada acerca dos motivos das ações.

Zeichner (2008) afirma que o problema da reflexão técnica é a concepção de mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática de sala de aula. A compreensão de que a teoria é produzida por meio de práticas e de que as práticas sempre evidenciam uma filiação teórica precisa ser expandida a fim de que o processo reflexivo não assuma somente o caráter limitado do aporte técnico.

Na reflexão prática o professor desenvolve o processo reflexivo de maneira a solucionar as situações conflituosas do cotidiano da sala de aula a partir da própria experiência docente. Nesta perspectiva, não há a busca consciente por um aporte teórico que embase e permita compreender os dilemas vivenciados a fim de superá-los por meio de uma ação teórico-prática, pois a base para lidar com os revezes da prática docente encontra-se nas experiências acumuladas ao longo da atuação no magistério.

Contudo, o processo reflexivo precisa transpor os limites da sala de aula, ou seja, a reflexão não se restringe às ações produzidas em sala de aula, mas também precisa considerar aspectos éticos e sociais do processo educativo. Acerca desse ponto, Zeichner (2008, p. 542) discorre acerca de um aspecto de fragilidade da reflexão para promover o desenvolvimento real dos professores:

[...] a ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais. [...] O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer,

juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho.

Corroborando com este entendimento, concebemos que o processo reflexivo precisa oportunizar a criticidade para que o professor questione e compreenda o contexto social e institucional no qual sua prática está envolvida e, a partir desta compreensão, conceba ações que visem não apenas à transformação de sua prática em sala de aula, mas das condições sociais e institucionais que impedem uma educação emancipatória, entendida como aquela que instrumentaliza o aluno para analisar criticamente o contexto histórico-social do qual participa, posicionar-se diante dele e reagir contra seus conteúdos de injustiça e de promoção da desigualdade.

A reflexão crítica é marcada pela descrição de ações, pela discussão das teorias que dão embasamento às ações, pela autocrítica e pela reconstrução da ação. Nesse tipo de reflexão, a prática é discutida de forma concreta, deixa de ser simples aceitação da teoria ou validação das ideias do senso comum para tornar-se crítica.

Os níveis de reflexão apresentados permitem maior compreensão acerca dos paradigmas formativos em suas racionalidades e do tipo de reflexão realizada em cada uma destas perspectivas. É, pois, concebendo a reflexão crítica como eixo fundamental da formação de professores que compreendemos a necessidade de desenvolvimento da orientação social-reconstrucionista, que tem a reflexão crítica como eixo norteador, sustentando-se na racionalidade crítica.

Esta racionalidade caracteriza-se pela capacidade de compreensão crítica do professor sobre o contexto social no qual desenvolve sua ação docente, concebendo a necessidade de um questionamento crítico acerca da sociedade, da escola e do contexto político em que estão inseridos, bem como de suas respectivas influências na prática docente.

Nesta perspectiva, Contreras (2002, p. 157-158) destaca que o professor precisa: “[...] desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas [...]”

O professor, ao trabalhar com situações complexas, imprevistas e problemáticas, produz conhecimentos que reconfiguram sua compreensão da realidade. Estes conhecimentos, entretanto, não devem manter-se no nível do empirismo puro, faz-se necessário compreendê-los à luz da teoria e da realidade sócio-histórico-cultural em que se desenvolvem.

Assim, sob a orientação social-reconstrucionista, a reflexão não pode ser concebida como mera atividade de análise técnica ou prática, mas traz em si um compromisso ético e social de desenvolvimento de práticas docentes e sociais mais democráticas, sendo os professores concebidos como sujeitos ativos e comprometidos com a realidade em que atuam. Kemmis (1999, p. 14), assim caracteriza a reflexão nesta perspectiva formativa:

1. A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é mero pensamento, expressa uma orientação para a acção e refere-se às relações entre pensamento e acção nas situações históricas em que nos encontramos.
2. A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer mecânica ou especulativa, mas pressupõe e prefigura relações sociais.
3. A reflexão não é nem independente dos valores nem neutral; expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares.
4. A reflexão não é nem indiferente nem passiva perante a ordem social, nem se limita a propagar valores sociais consensuais, mas reproduz ou transforma activamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
5. A reflexão não é um processo mecânico, nem é simplesmente um exercício criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na acção social.

A orientação social-reconstrucionista na formação de professores mantém, portanto, relação direta com a teoria crítica, defendendo a necessidade de um projeto formativo que possibilite aos professores desenvolverem uma prática docente que oportunize aos alunos a capacidade de análise do contexto social que os rodeia. Desse modo, a formação de professores constitui-se em processo de questionamento de um ensino predominantemente considerado como válido, transformando as concepções prévias e, muitas vezes, estáticas, sobre a ação docente. Dessa forma, Giroux e McLaren (1994) propõem um currículo de formação de professores como forma política e cultural que discuta dimensões sociais, políticas e econômicas da prática docente.

Assim, defendemos nesta investigação a orientação social-reconstrucionista amparada pela racionalidade crítica como paradigma necessário à formação de professores, pois concebe a educação como atividade historicamente localizada que tem consequências sociais, direcionando a transformação da prática docente, os entendimentos sobre educação e as estruturas sociais e institucionais de ação.

Por essa vertente, o professor é um profissional que compreende que a atividade prática por ele exercida se envolve numa rede social complexa cuja tessitura se faz em favor de um determinado projeto de sociedade, tendo em vista interesses de certos grupos sociais.

Assim, transformar a prática excede os problemas internos da sala de aula, pois requer a compreensão das possibilidades e restrições da prática institucional. Nesse caso, a teoria advinda da reflexão realizada no processo formativo precisa tornar-se instrumento de leitura crítica que permita ampliar a análise para além dos contextos de aula e da instituição educativa.

Ao associar-se a esse paradigma de formação dos professores, Contreras (2002) concebe que elaborar projetos de formação com vistas a desenvolver as capacidades reflexivas é insuficiente. Trata-se, segundo o autor, de incluir nestes projetos a reflexão crítica, que concebe a dimensão política da atividade docente. A crítica permitirá a reconstrução das atuais práticas docentes para atribuir-lhes um novo significado, mais relacionado com os parâmetros de justiça e de igualdade.

O professor reflexivo crítico é, portanto, um profissional que procura ativamente descobrir o que está oculto nas práticas escolares, investigar a origem histórica e social do que na escola se apresenta como natural, compreendendo que as práticas educativas são ideologicamente estabelecidas, por meio de um processo de inculcação de valores e saberes que não só limitam as possibilidades de ação do professor, como também a análise e compreensão do ensino, de suas finalidades e de sua função social.

Além disso, para Contreras (2002) o professor crítico-reflexivo objetiva com sua análise potencializar os aspectos de sua prática que contribuem para uma ação educativa mais comprometida com a emancipação, e encontrar alternativas para transformar aqueles aspectos que estão relacionados com interesses de conservação, sejam eles de ordem pessoal, institucional ou social.

A orientação social-reconstrucionista da formação não se trata de fomentar a reflexão a partir apenas da prática da sala de aula, tampouco colaborar na produção de técnicas e metodologias de ensino eficazes; trata do desenvolvimento de um processo reflexivo que propicie ao professor condições de posicionar-se criticamente em face de questões de sua prática docente, compreendendo-a como um processo que está inserido numa rede de atividades que extrapolam os limites da escola, pois se relacionam com necessidades que são social e historicamente definidos.

Dessa forma, a partir da perspectiva crítica que fundamenta esta investigação, a formação de professores apresenta-se como processo de emancipação humana colaborando para que os docentes assumam seu papel de sujeitos ativos no contexto sócio-histórico em que estão inseridos, desenvolvendo nos alunos o sentimento de pertencimento à uma coletividade com a qual precisam estar comprometidos, e, especificamente no âmbito jurídico,

comprometidos com a busca do bem comum e o resguardo da dignidade humana por meio da justiça social.

### **2.3 A docência no ensino superior: reflexões teóricas e saberes necessários**

A docência do ensino superior reveste-se de inúmeras especificidades, uma vez que envolve um alunado diversificado inserido em uma sociedade complexa, diversa e plural que exige uma formação crítica e que oportunize a consciência de mundo. O ensino neste contexto educativo é uma prática socialmente contextualizada que requer um caminho formativo capaz de subsidiar os que nele atuam profissionalmente, a fim de poderem lidar com as dificuldades encontradas. Estas dificuldades justificam a necessidade de promover uma formação didático-pedagógica capaz de reconstruir constantemente a prática desenvolvida no ensino superior.

Embora a LDB/96 indique que: “[...] a preparação do professor para o ensino superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996), esta preparação não se configura como condição única para o exercício da docência superior. A prática docente pressupõe desafios específicos, como o desenvolvimento do planejamento das atividades, o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação de grupos heterogêneos de alunos, desafios estes que exigem uma formação específica, formação esta que, na maioria dos casos, não se encontra suficientemente consolidada nos programas de pós-graduação.

Não é suficiente dominar os conteúdos disciplinares, pois a docência superior não se relaciona ao mero preparo científico, requer o estímulo ao desenvolvimento e à capacidade reflexiva crítica dos alunos. Gerar estes estímulos pressupõe competências específicas, não somente em determinada área do conhecimento, como também competências pedagógicas e político-sociais, que exigem:

a) formação técnico-científica, para ter domínio técnico do conteúdo a ser ministrado; b) formação prática, conhecimento da prática profissional para a qual os seus alunos estão se formando; c) formação política, isto é, reconhecer a educação como uma prática isenta de neutralidade, cujas ações são políticas e intencionais; d) formação pedagógica, edificada no fazer cotidiano da profissão docente, metodologicamente desenhada, ou seja, para ensinar, em qualquer nível, o professor necessita ter conhecimento didático. (VASCONCELOS, 2002, p. 92).

A formação e a reflexão no fazer pedagógico são elementos indispensáveis na docência superior. A importância destes elementos reporta-se ao desafio de ser educador em uma sociedade que se transforma constantemente. Nesse sentido, a atuação docente deve dialogar com a realidade social em que se desenvolve, concebendo o agir situado e reflexivo nas diversas situações de incerteza vivenciadas em sala de aula.

Sob esse prisma, o docente do ensino superior precisa desenvolver sua autonomia intelectual, assumindo seu protagonismo transformador por meio da formação continuada que possibilitará a conscientização do papel que exerce em sala de aula. Esse processo determinará as suas ações e as direcionará na condução do seu fazer pedagógico, permitindo-lhe enfrentar os desafios encontrados no cotidiano do trabalho docente.

O ensino superior assume responsabilidades que vão além da construção do conhecimento científico, interferindo diretamente no campo social e político. Sob essa ótica faz-se necessário repensar as práticas docentes desenvolvidas neste contexto e sua relação com os paradigmas sociais impostos a ela. Assim,

As práticas do docente universitário se vêm afetadas também pelos mesmos paradigmas que, em essência, estão mudando a produção do conhecimento e recontextualizando o discurso pedagógico que [...] estão produzindo a universidade atenuada, enfraquecida. Cabe perguntar se também estamos, como elas, produzindo o docente atenuado, enfraquecido, cuja “formação” pedagógica se sustenta na alienação não só na “missão” das universidades contemporâneas como também do conhecimento e de seus paradigmas. (MASETTO, 2002, p. 48).

Diante dessa realidade, o docente do ensino superior deve buscar empreender práticas que problematizem o contexto social de maneira que o conhecimento produzido se torne mais significativo ao estimular o senso crítico e possibilitar respostas efetivas às demandas e problemáticas pedagógico-sociais ao longo do exercício profissional docente.

A docência universitária caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe uma série de conhecimentos, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação. O papel docente neste contexto pode ser caracterizado a partir de três dimensões: a dimensão profissional, que se relaciona às bases da formação (inicial e continuada) e às exigências profissionais a serem cumpridas; a dimensão pessoal, em que se consideram as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho; e a dimensão organizacional, em que são

estabelecidas as condições do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional (ZABALZA, 2004).

Estas três dimensões se relacionam de várias maneiras, sobretudo se levarmos em conta as características e trajetórias pessoais, bem como a multiplicidade de tipos de instituições presentes, hoje, no segmento do ensino superior. Por isso, tomar a docência na tridimensionalidade apontada significa reconhecer que sua sustentação envolve a construção do domínio dos elementos teóricos e contextuais necessários à sua prática e o domínio científico do campo específico.

A docência superior tem se constituído em espaço de atuação de diversos profissionais liberais que, por não haverem passado por formação inicial para o exercício do magistério, fundamentam-se, em sua maioria, na alegação de que quem sabe o conteúdo da disciplina, sabe ensinar. No entanto, essa concepção não é mais suficiente para atender aos imperativos da educação contemporânea, pois embora o domínio de conteúdo seja importante no exercício da docência, esta requer certa polivalência de atividades. Nesse sentido, Zabalza (2004) menciona que os professores universitários, além de ensinar, desempenham funções de pesquisar, administrar, negociar e manter relações institucionais, o que conduz à necessidade de formação específica para a docência.

Assim, neste estudo, a docência superior é concebida como uma atividade complexa que se explica porque seu exercício, além de envolver condições singulares, exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

Os saberes dos professores bachareis, especificamente os professores do Curso de Direito, podem ser identificados e classificados a partir do pluralismo do saber profissional, relacionados aos lugares em que os professores atuam, às organizações onde foram formados e onde trabalham, seus recursos de trabalho e suas experiências.

O trabalho do professor de Direito envolve uma pluralidade de saberes que vem desde a experiência pessoal de vida até a experiência como docente em sala de aula. De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais em um saber-fazer que se constroi a partir de programas e livros, baseando-se nos saberes escolares das disciplinas que ministram, entrelaçando-se com suas vivências profissionais em sala de aula e fora dela. Neste contexto, podemos observar que os saberes dos professores provêm não somente do ambiente de ensino em si, mas de vários contextos, de modo que podemos afirmar que o saber profissional está na confluência entre várias fontes de saberes provenientes de diferentes

espaços de vida pessoal, social e educativo, refletindo, assim, a complexidade da atividade docente.

A complexidade da docência, também, está relacionada ao caráter interativo evidenciado pelas relações humanas que se estabelecem em sala de aula, concebendo os sujeitos em suas especificidades, situados em determinado contexto social. Isso significa que o objeto do trabalho docente são os seres humanos, seres individuais e sociais. Trata-se, portanto, de uma vivência interativa, complexa e incerta, que requer do professor uma série de tomadas de decisões imediatas, uma mobilização dos conhecimentos e possíveis ajustes das ações previstas, de modo a adaptá-las a determinada turma ou aluno.

A configuração da docência como espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, exige um conhecimento especializado e orientado para a formação dessa profissão. Em outras palavras, realizar ações de ensino requer conhecimentos específicos, o que envolve tratar a docência com especial atenção em relação às ações do professor neste contexto. Requer, também, a atenção aos processos formativos que mobilizem saberes das teorias educacionais necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolver os conhecimentos e habilidades para que os professores reflitam sobre a própria prática e, com base nela, constituam seus saberes-fazer docentes, em um processo contínuo de construção de novos saberes.

Aliados à formação estão os saberes específicos a serem mobilizados no exercício da docência, que dão suporte ao professor para uma atuação mais comprometida frente às demandas do contexto socioeducacional. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 297) argumenta:

[...] os professores, em suas atividades profissionais se apoiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. Desse ponto de vista o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos; eles se servem, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências.

Os saberes são plurais, pois envolvem elementos diversos presentes na ação do professor, necessários para potencializar o processo de formação do indivíduo. Assim, os saberes docentes integram tanto as práticas como as teorias desenvolvidas nos processos

formativos, tais processos podem fundamentar uma prática reflexiva que valorize os saberes articulados, competências e habilidades docentes. Dessa forma, o professor do ensino superior articula os diversos saberes na prática docente que desenvolve, sendo fundamental o estudo acerca das dimensões entre saberes e práticas.

Em relação aos professores bachareis que atuam no ensino superior, é relevante considerar, ainda, o predomínio do conjunto de saberes adquiridos na e pela prática docente, saberes que emergem de experiências acumuladas, em sua trajetória, ao longo dos anos. Na pesquisa de Furtado (2007, p. 07), sobre como os professores constroem os saberes da docência ficou evidenciado que esta construção é produzida no contexto da sala de aula, com: “[...] destaque para o saber da experiência emergente na prática de ensinar.” e, desse modo, os professores bachareis, em especial os docentes do ensino jurídico, vão construindo e consolidando processos de tornar-se professor no ensino superior durante a vivência cotidiana de sua própria prática.

Nessa perspectiva, os estudos e investigações acerca dos saberes docentes e sobre a formação de professores bachareis apresentam a preocupação em discutir os saberes da experiência mobilizados na sala de aula por meio da experiência profissional. Tardif (2014), ao investigar os saberes docentes e a formação profissional, constata que os professores valorizam a experiência em sala de aula, considerando que os saberes experienciais são o fundamento de seu saber ensinar e, partindo dessa constatação, afirma:

[...]. A experiência provoca um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (p. 53).

Importante frisar que, embora os saberes da experiência ganhem significativa relevância quando falamos da prática do professor bacharel, mesmo assim é imprescindível a busca pelo saber da formação profissional relacionado ao magistério. É preciso a identificação do profissional enquanto professor a fim de que busque, não apenas os saberes da formação profissional jurídica, como também os saberes pedagógicos que subsidiam a prática docente. No conjunto, emerge a compreensão de que os saberes constituem uma integralidade que manifesta a relevância de cada um em seu patamar, ou seja, concebemos a importância de cada saber, de maneira que não haja a sobreposição ou protagonismo de um em detrimento de

outro, mas que todos os saberes sejam igualmente valorizados e considerados na ação docente.

Concebemos que os professores são produtores de teorias e mobilizadores de saberes em sua prática e, a partir dos saberes e conhecimentos produzidos em diferentes espaços formativos e contextos experienciais, podem refletir sobre a prática para buscar estratégias teórico-metodológicas que auxiliem no fazer docente, pois a ação pedagógica é um processo de mediação entre os variados saberes com que lidam os professores.

Assim, revela-se a unidade teoria e prática no movimento capaz de possibilitar transformações na prática do professor por meio da reflexão docente, que pressupõe o pensar sobre o fazer, para reelaborá-lo e transformá-lo, assim: “[...] a reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso de sua intervenção profissional.” (ZEICHNER, 1993, p. 126). Dessa forma, as intervenções oriundas dos processos reflexivos embasados na unidade teoria e prática da ação docente possibilitam a superação de práticas opressoras, comprometendo-se com o desenvolvimento de uma prática crítica que possibilite as necessárias transformações no contexto educativo e social em que se insere.

#### **2.4 A docência no Curso de Direito: um olhar sobre a formação inicial e continuada do professor bacharel**

As críticas ao modelo de ensino jurídico são frequentes, em virtude da base positivista e do paradigma tradicional que ancoram esta vertente do ensino superior e contribuem para a crise didático-pedagógica dos Cursos de Direito, tendo em vista que, diante da necessidade de formação docente, os professores concebem com naturalidade a noção de ensino como transmissão de conhecimento, prevalecendo a desvalorização da formação específica para a docência.

A concepção didática nos cursos de Direito, em que pesem as exceções, ainda se vincula a um caráter meramente reprodutor de conteúdos, predominando, a perspectiva do paradigma tradicional. Nesse sentido, Musse e Araújo Neto (2013, p.169) discorrem:

Entende-se como modelo tradicional de ensino jurídico, no Brasil, aquele que se caracteriza por: (i) ser centrado no professor (foco no ensino); (ii) pautar-se por adotar como técnica de ensino-aprendizagem, exclusiva ou predominantemente, aulas expositivas e centradas na transmissão de conteúdos; (iii) apresentar conteúdos desvinculados de um projeto político-pedagógico de curso (PPC) e institucional; (iv) dissociar teoria e prática; (v)

ênfatar o formalismo e o dogmatismo jurídico; (vi) conceber a avaliação discente como um momento de aferição de conteúdo e não de competências e habilidades (avaliação somativa e não formativa).

A situação exposta pelos autores torna-se uma preocupação na medida em que forma bachareis que vão lidar diretamente com o fenômeno social pela mediação das leis, mas que passaram por uma formação distanciada dessa realidade, uma formação que se pautou pela memorização e não pela compreensão das normas diante de determinado contexto.

Cabe ressaltar, a propósito, que ao longo dos anos, os cursos jurídicos veicularam o conhecimento das leis de forma distanciada das reais necessidades da população, configurando-se o conhecimento descritivo da norma e uma prática estritamente legalista. Esta situação deve-se, em boa parte, à preparação dos professores para atuarem nesta condição, vez que, em sua maioria, estes profissionais não passaram por uma formação inicial para a docência e, em suas práticas de sala de aula, apenas repetem aquilo que viram em seus professores na graduação ou na pós-graduação, contribuindo para a permanência do paradigma tradicional.

Bastos (2000, p. 57) relembra que na implantação do Curso de Direito no país não houve uma preocupação em planejar propostas específicas de formação docente para este âmbito, razão por que expressou a seguinte consideração:

Em nenhum momento de nossa história imperial se incentivou ou viabilizou qualquer política para a formação de magistério jurídico, deixando que o pessoal docente, nem sempre formado em Direito, se confundisse com os advogados e militantes da advocacia e, principalmente, da política e parlamentares, o que é, aliás, uma das características de parlamentares do Império, principalmente aqueles das províncias de São Paulo e Recife.

Acerca das iniciativas voltadas à formação de professores para o ensino superior de Direito no Brasil, citamos Bastos (2000) ao afirmar que podem ser divididas em três fases: a fase que sucede à implantação dos cursos jurídicos no Brasil (1827); a fase que sucede à Reforma Francisco Campos (1931) e a fase subsequente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, combinada com a Reforma Universitária de 1968 e 1969.

Na primeira fase, após a criação do Curso de Direito em 1827, a Lei Rivadávia Corrêa, instituída pelo Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911, fortaleceu a livre-docência reconhecendo-se explicitamente as formas de acesso do livre-docente à carreira do magistério jurídico, entretanto, a lei nada preconizou a respeito da formação de docentes. Em seguida,

reformas empreendidas, nos anos de 1911 e 1915, veiculavam as tendências ideológicas a favor da república liberal, cuja consequência maior configurou-se na codificação civil de 1916. No entanto, na área metodológica foram insignificantes os avanços pedagógicos, tendo em vista, ainda, a forte influência da tendência tradicional herdada de Portugal.

Na segunda fase, a reforma educacional de 1931, denominada Reforma Francisco Campos, institucionalizou definitivamente a figura da universidade no Brasil, numa tentativa de inovação frente às ideias educacionais da República Velha (1889-1930). Contudo, a reforma curricular proposta para a organização da Universidade do Rio de Janeiro, especialmente para o Curso de Direito, revelava um direcionamento às demandas do mercado incentivando o estudo do Direito positivo, mantendo-se a estrutura pedagógica até então existente.

Segundo Muraro (2010), destacava-se neste contexto a predominância de livre-docentes e autodidatas que ocupavam as funções de cátedra. A ausência de exigências específicas para a profissão de professor de Direito favoreceu a ideia de “ensino livre”, pautando o critério de escolha dos professores pelo seu sucesso profissional como operador jurídico, levando para as salas de aula os melhores juristas.

A terceira fase inaugura-se com a publicação da Lei nº 4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que dispôs acerca da organização dos cursos de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento e extensão nas universidades. Destacamos nesse período, o Decreto-Lei nº 464 de 1969, que em seu artigo 8º dispôs sobre a possibilidade das instituições credenciadas expedirem títulos de doutor a candidatos de altas qualificações científicas, culturais ou profissionais, apuradas mediante exame de seus títulos e trabalho.

Em seguida, o Estatuto do Magistério (Lei nº 4.881 de 1965) definiu novas carreiras docentes e suspendeu os concursos de livre-docência, tornando a formação de doutores essencial à carreira acadêmica. A formação docente no Brasil continuou a ser discutida manifestando-se a preocupação em evitar a expansão do ensino jurídico sem que houvesse uma política de formação de mestres e doutores neste contexto. No entanto, alerta Bastos (2000, p. 316) que: “[...] não foi exatamente o que aconteceu, especialmente devido ao corporativismo intelectual e à falta de aplicação de recursos na área jurídica pelo poder público ou pelas entidades privadas na pós-graduação.”

A questão da formação de professores do Curso de Direito não foi resolvida pelas legislações até então existentes e continuou a ser tratada em legislações e doutrinas posteriores. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996)

previu acerca dos professores de ensino superior no Brasil, que esses teriam sua formação na pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

A formação de docentes para o ensino superior não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. Embora a LDB/96 preveja a preparação do professor para o ensino superior em nível de pós-graduação, prioritariamente em mestrado e doutorado, a ausência de maiores disposições legais acerca dessa preparação abriu espaço para a noção de que a mera passagem do profissional por um programa de mestrado ou doutorado o habilitaria à atividade docente, noção esta que se constitui em claro equívoco diante da complexidade da atividade docente no ensino superior, que requer formação específica.

A pós-graduação *strictu senso* se configura em espaço de formação do pesquisador, prioritariamente, de maneira que parece ter se assumido ao longo dos anos a posição de que a formação do pesquisador traz em si, automaticamente, a formação do professor, considerando-se nesta concepção o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Entretanto, “[...] o estatuto epistemológico que sustenta as práticas de ensinar e aprender na universidade não confirma os elos automáticos entre ensino e pesquisa.” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582).

Assim, a formação docente não é uma consequência natural da formação do pesquisador, pois aquela pressupõe uma série de saberes específicos não contemplados nas atividades de pesquisa. A docência universitária caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe uma série de conhecimentos, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação, pois seu exercício, além de envolver condições singulares, exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

Trata-se de fenômeno que talvez, ainda, não tenha recebido a devida atenção de alguns programas de pós-graduação por conta da preocupação destes em receber classificação satisfatória na avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que valoriza com predominância as atividades voltadas para a pesquisa em detrimento daquelas que visam a formação docente (SOARES; CUNHA, 2010).

Assim, muitos professores dos Cursos de Direito ingressam nos programas de pós-graduação buscando não somente a oportunidade de qualificação profissional e valorização do currículo, como também possibilidade de formação para a docência que exercem no ensino superior, diante da carência de formação inicial e continuada para o magistério em outros espaços. Grande parte destes professores adentra à sala de aula sem saber o que a docência

exige, baseando-se apenas na vivência experiencial da época em que foram graduandos, situação vivenciada pela pesquisadora e relatada na introdução deste estudo.

A formação inicial do professor de Direito ocorre na graduação, que se consubstancia na modalidade de bacharelado, e não licenciatura. A Resolução nº 9/2004 do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito a serem observadas pelas IES em sua organização curricular. A formação profissional a ser realizada neste contexto visa à preparação para a atuação na área jurídica, não trazendo em nenhum de seus eixos formativos, previstos no artigo 5º, formação didática relacionada ao exercício da docência.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares. (BRASIL, 2004).

Observamos que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Direito indicam eixos formativos que envolvem a preparação do bacharel, contemplando conteúdos de formação fundamental, abrangendo áreas de conhecimento que subsidiarão a compreensão do fenômeno jurídico em sua totalidade; conteúdos de formação profissional, específicos da área jurídica; e conteúdos de formação prática que contribuirão na preparação do profissional acerca das atividades que desenvolverá no exercício da carreira jurídica. Entretanto, o eixo formativo prático, não compreende nenhuma preparação para a atividade docente, que

também se constitui em possibilidade de atuação do jurista, porém não considerada na formação inicial.

Dessa forma, grande parte dos juristas formados nos Cursos de Bacharelado em Direito exercem a atividade docente por mera imitação, a partir da reprodução do que viram em seus professores de graduação. Esta reprodução tem contribuído na permanência do ensino sob o viés tradicional e tecnicista, em detrimento do caráter reflexivo crítico do processo de ensino-aprendizagem, embora este aspecto esteja previsto nas Diretrizes Curriculares em seu artigo 4º, que, ao tratar das habilidades e competências a serem desenvolvidas no Curso de Direito, destaca em seu inciso IV: “[...] utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de **reflexão crítica**” (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Ademais, possibilitar a formação de um profissional e cidadão questionador, reflexivo e crítico acerca dos fenômenos jurídicos em que atua e da própria sociedade em que está inserido, é exigência do perfil do graduando, conforme previsto na Resolução nº 9/2004:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma **postura reflexiva e de visão crítica** que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Destacamos que em alguns segmentos da carreira jurídica são exigidos cursos de formação específica, como a magistratura ou a promotoria de justiça, que requisitam curso de formação inicial com componentes curriculares próprios e carga horária mínima. A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM), por meio de sua Resolução nº 2 de 2009, determina 240 horas-aula correspondentes ao desenvolvimento de temas com foco em aspectos da prática judicante a fim de desenvolver competências profissionais gerais para a atuação inicial na magistratura. Ou seja, a partir da obrigatoriedade de realização de cursos específicos, além da graduação em Direito, para que o candidato possa exercer determinadas funções, aduz-se que a formação jurídica inicial não é suficiente para a atuação em segmentos específicos.

Embora estejamos diante da mesma realidade que se impõe em relação à atividade docente, vez que não há preparação para esta na graduação em Direito, não se encontra a exigência da realização de nenhuma formação específica para o exercício da profissão

docente, e, diante da carência na formação inicial e continuada para o magistério, grande parte dos professores do Curso de Direito desenvolve uma prática reprodutivista, conduzindo à memorização de normas em detrimento da postura reflexiva e crítica nesse entorno. O entendimento é que essa prática se deve, em parte, em virtude das constantes exigências institucionais e sociais de aprovação dos alunos no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e concursos públicos, de maneira que o docente se vê aprisionado em apenas transmitir o conhecimento, fazendo com que os alunos memorizem os conteúdos e resolvam questões de certames passados a fim de se habilitarem para os exames vindouros.

No entanto, a reduzida postura reflexiva crítica no ensino jurídico está associada, em maior proporção, à insuficiência na formação inicial para o magistério e nas atividades/propostas de formação continuada. Diante da ausência de formação inicial docente, a formação continuada torna-se o espaço principal de formação do professor do Curso de Direito, atribuindo-se aos programas de pós-graduação o papel de preparar este profissional. Entretanto, como exposto anteriormente, a maneira como a maioria dos programas de pós-graduação se organiza atualmente não forma integralmente o docente, vez que seu objetivo primeiro é a formação do pesquisador. Ademais, a maioria dos professores dos cursos jurídicos procura pós-graduações na própria área de atuação, espaços nos quais pouco se trata da docência.

No contexto dessa discussão, Oliveira (2010) indica que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil não possuem linha de pesquisa ligada à docência no ensino jurídico e, somente alguns oferecem disciplinas pedagógicas. Esta é uma realidade geral dentre os programas de pós-graduação no Brasil, que têm seu foco na pesquisa, relegando a disciplinas como Didática do Ensino Superior ou Metodologia do Ensino Superior, de cargas horárias insuficientes, a responsabilidade de atender às discussões em torno da formação docente, logo, a formação para a docência não é contemplada satisfatoriamente nesses espaços de maneira que esta omissão colabora para a desvalorização da carreira e da identidade docente.

Uma primeira medida rumo a mudanças significativas neste contexto seria a conscientização docente acerca da valorização e da necessidade da pós-graduação *strictu senso*. É certo que a simples posse desse diploma não traria a certeza da formação pedagógica necessária, no entanto, haveria uma certificação assegurando que todos tivessem passado pela formação que a lei considera como adequada para a docência superior. Neste sentido, uma carga horária mínima destinada à formação pedagógica deveria ser determinada legalmente para compor os currículos dos cursos. Além disso, a exigência de prática docente, atualmente

restrita a alunos bolsistas de órgãos de fomento à pesquisa, poderia ser estendida a todos os alunos, dessa forma, configuraria na pós-graduação a preocupação com a construção dos saberes da docência (MURARO, 2010).

As exigências legislativas à formação docente previstas ao longo do tempo não foram suficientes para suprir as necessidades da fragilidade advinda da formação de professores do Curso de Direito. Dessa forma, as propostas de formação continuada são essenciais para a busca permanente da qualidade didático-pedagógica, de maneira que o professor compreenda sua ação e reflita continuamente sobre ela em busca de transformar suas práticas de acordo com as necessidades e as especificidades do contexto em que atua.

A formação do professor não envolve apenas a apropriação de métodos e técnicas de ensino, mas traz em si a compreensão de que o ser humano é inconcluso e encontra-se na perspectiva constante de “ser mais”. Esta concepção de inacabamento conduz o professor à pesquisa e reflexão sobre sua própria prática por meio de processo formativo que oportunize a reflexão sobre as concepções e práticas docentes levando o professor a (re)significar sua ação pedagógica e tornar-se engajado na proposta de transformação educacional e social (FREIRE, 2011).

Desta maneira, defendemos que a reflexão é elemento essencial na formação de professores de Direito, tendo em vista que permite o pensar sobre o fazer orientando a formação continuada em vista da transformação da prática. É urgente o incentivo à formação docente que contemple a perspectiva reflexiva, orientando a atividade do professor de Direito em direção à autonomia.

A atitude reflexiva revela o compromisso do professor com a sociedade, a partir de sua finalidade de contribuir com a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social. Assim, no capítulo seguinte, abordaremos os pressupostos da reflexão crítica e suas contribuições ao exercício da docência no Curso de Direito, com vistas à formação crítica do jurista.

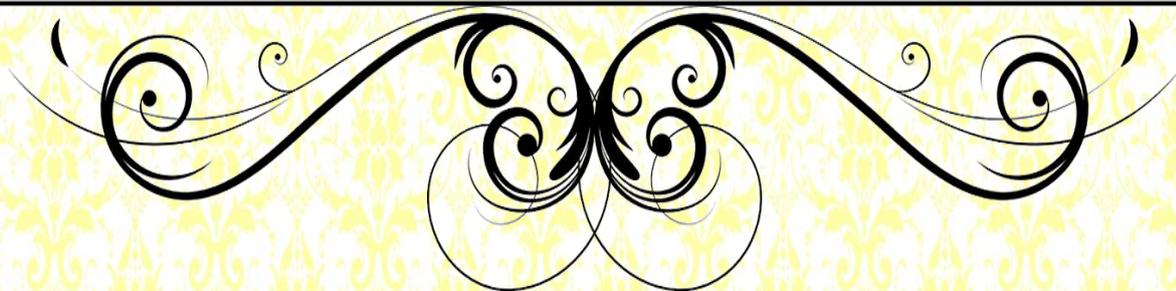


### **CAPÍTULO 3**

## **PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA CRÍTICA: A CRITICIDADE EM MOVIMENTO NA PRODUÇÃO DO SER PROFESSOR**

*A experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.*

*Paulo Freire*



## CAPÍTULO 3

### **PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA CRÍTICA: A CRITICIDADE EM MOVIMENTO NA PRODUÇÃO DO SER PROFESSOR**

Conforme afirma Freire na epígrafe deste capítulo, concebemos que a experiência docente revela a necessidade permanente de formação. Em relação ao professor do Curso de Direito, assim como o docente de outras áreas de bacharelado na docência superior, não se parte de uma formação inicial para a docência, evidenciando-se a profissionalização do professor do ensino jurídico como estratégica no repensar de sua atuação enquanto agente transformador no contexto social.

Assim, para uma nova configuração pretendida e necessária para o ensino jurídico, faz-se mister investir na formação do professor para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e dos processos de investigação que possibilitam o aperfeiçoamento e o constante repensar acerca da prática docente. Este capítulo apresenta o conceito de prática docente reflexiva crítica que norteia esta investigação, bem como as compreensões de reflexão e reflexão crítica no desenvolvimento dessa prática.

#### **3.1 Compreendendo o conceito de prática docente**

É constante na literatura acerca da prática do professor a utilização dos termos prática educativa, prática pedagógica e prática docente sem, no entanto, ter-se uma compreensão mais aprofundada destes termos, encontram-se inclusive casos em que são tomados como sinônimos. Cabe, portanto, promover uma reflexão acerca destes temas, vez que, embora se relacionem entre si, cada um deles tem um significado próprio e faz-se importante compreendê-los para assim analisarmos a prática docente, especificamente, tendo como suporte seu espectro conceptual, à luz de autores como Moura (2014), Souza (2012), Veiga (2013), dentre outros.

A prática educativa trata-se de fenômeno mais abrangente que traz em si as práticas pedagógica e docente. Segundo Moura (2014, p. 79) a prática educativa tem por objeto:

[...] o conhecimento acumulado pela sociedade no decurso do desenvolvimento histórico-social e é assim um fenômeno de natureza social e universal, que compreende o educar o que insere, culturalmente, o sujeito

na sociedade a que pertence, papel que é assumido por várias instituições, como a família, a religião, o Estado, e também a escola.

O trabalho em que se desenvolve a prática educativa agrega a participação dos sujeitos como membros da sociedade, compreendendo-se a educação não apenas em seu papel de ensino de conteúdos pré-estabelecidos, mas em seu aspecto de formação cidadã. Nesse âmbito, o professor de Direito, enquanto mediador da prática educativa, vai além da transmissão de conhecimentos e assume o papel de formador de seus alunos para a vivência e transformação social.

Ao prática educativa apresenta como uma de suas dimensões a prática pedagógica. A prática pedagógica é concebida como prática coletiva e intencional. Nas palavras de Souza (2012, p. 179):

Encara-se a prática pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositadamente com objetivos claros que possam vir a garantir a realização da finalidade da educação e de certos objetivos de acordo com os problemas em estudo, explicitamente assumidos por uma instituição.

Dessa forma, a prática pedagógica é uma prática social, dirigida por objetivos e finalidades, que está relacionada à concretização de processos pedagógicos selecionados pela instituição de ensino. Neste sentido, Franco (2012, p. 173) afirma que a prática pedagógica envolve práticas: "[...] que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social."

A prática pedagógica organizada institucionalmente abrange a participação de vários sujeitos como docentes, discentes, gestores, família, na efetivação dos conteúdos pedagógicos escolhidos politicamente, tornando-se espaço de mediação entre a sociedade e a instituição de ensino. Como uma de suas dimensões, a prática pedagógica traz em si a prática docente, focada na ação específica do professor.

Tem-se, portanto, que a prática docente considera a complexidade da sala de aula e contempla a necessidade de: "[...] diagnosticar o contexto, tomar decisões, atuar, avaliar para reconduzi-la a um sentido adequado" (SOUZA, 2012, p. 26). Dessa forma, a prática docente refere-se ao atuar do professor em sala de aula e precisa conduzir a um processo contínuo de refletir e reconstruir seu trabalho.

Na análise da prática docente no ensino superior, podemos classificar sinteticamente

alguns modelos que têm sido assumidos pelos professores, conforme exposto no Quadro 1.

**Quadro 1 - Modelos de prática docente**

<b>MODELO DE PRÁTICA DOCENTE</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA DOCENTE</b>
<b>Tradicional</b>	- O professor já nasce treinado, não necessitando investimento em formação.	- Transmissão de conhecimentos diretamente vinculados aos hábitos, reproduzindo-os.
<b>Técnico</b>	- Professor formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar os conhecimentos.	- Transmissão de conhecimentos elaborados produzidos pela pesquisa científica sendo o ensino um campo de aplicação desses conhecimentos.
<b>Reflexivo</b>	- Toma o campo de atuação da prática docente objeto de análise, de crítica, que desenvolve no professor a atitude de pesquisar como forma de aprender.	- O professor é um intelectual que desenvolve seus saberes para fazer frente à situações complexas da sala de aula.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em Pimenta e Anastasiou (2010).

No enfoque tradicional a formação docente é insuficiente, pois, diante da concepção de preparação do professor, este não investe no desenvolvimento profissional enquanto docente por considerar-se habilitado suficientemente para esta atividade. Dessa forma, a

prática docente torna-se instrumento de reprodução de conhecimentos, modos de pensar, costumes e concepções.

A prática do professor de Direito na atualidade ainda apresenta traços marcantes da influência positivista e do enfoque tradicional que nortearam a implantação do curso no Brasil. Behrens (2010) discute os paradigmas que norteiam a prática docente a partir de paradigmas tradicionais e paradigmas inovadores. Os paradigmas tradicionais priorizam a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Sendo assim, o processo educativo está organizado de forma a preparar os alunos intelectual e moralmente, sendo reprodutor da cultura/modelos e a escola o único local que se tem acesso ao saber. O professor é autoritário, dono do saber e rigoroso. Cabe a ele repassar e transmitir aos alunos os conteúdos programáticos mediante aulas expositivas, de modo que estes consigam absorver, reproduzir e memorizar os conceitos trabalhados.

O paradigma tradicional abrange ainda o enfoque técnico, em que a prática docente caracteriza-se pela aplicação de conhecimentos científicos, cabendo ao professor traduzi-lo em uma fazer técnico para transmiti-los aos alunos, que aprenderão à medida que assimilarem a verdade científica. O ensino jurídico também assumiu alguns pressupostos da perspectiva técnica, tendo em vista a ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade e eficiência, em que se busca o treinamento em uma atividade modeladora do comportamento humano. Esta abordagem exige dos alunos respostas prontas e corretas, de maneira que os mesmos devem aprender a absorver o conteúdo da lei e aplicá-la ao caso concreto de maneira mecanizada e acrítica, guardando estreita relação com a prática docente repetitiva.

Segundo Veiga (2013), na prática docente repetitiva o trabalho do professor articula-se diretamente com o sistema produtivo, tem como objetivo preparar indivíduos competentes para o mercado de trabalho sem questionar a realidade sociopolítica. A comunicação entre professor-aluno tem um sentido técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conteúdo, trata-se de um treinamento. Assim, as ações tendem ao caráter mecânico e burocratizado. Em sala de aula o trabalho docente é condicionado pelas leis do sistema de ensino, pelas relações de emprego e pela formação deficiente do professor.

A prática segue o rito da repetição mecanizada de conteúdos corroborando com os valores impostos pelo sistema capitalista ao ajustar a formação dos sujeitos aos interesses do mercado, a favor da perpetuação da desigualdade social em nome da objetividade científica e da neutralidade de valores no ensino-aprendizagem do Direito.

Nesse sentido, a prática docente dissocia-se do caráter transformador submetendo-se unicamente às exigências mercadológicas impostas às instituições de ensino, voltadas para o enfoque tradicional-tecnicista. Nesta tendência visa-se à organização racional do processo de ensino, resumido a aplicação de métodos pelo formalismo didático e mensuração de qualidade do produto. Assim:

[...] o professor se coloca na posição de um técnico que responsabiliza pela aplicação e difusão de instrumentos, procurando conseguir de seus alunos melhores rendimentos. Não há espaço para uma análise crítica da prática pedagógica, tendo em vista a relação teoria-prática (VEIGA, 2013, p.21).

A prática docente repetitiva contribui substancialmente para a manutenção do *status quo* da atual sociedade e perpetuar esta prática é uma forma alinhada de manter a mesma realidade, aprimorando o distanciamento e a separação de classes entre os seres humanos. Para Veiga (2013) a consciência se faz presente de forma debilitada nesta prática, tendendo a desaparecer quando a atividade docente assume um caráter mecânico e burocratizado. A prática docente em que há uma débil intervenção da consciência faz com que o professor não reconheça nenhum sentido social em suas ações, faltando a consciência das finalidades da educação e de suas relações com a sociedade.

Neste contexto, torna-se relevante repensar a atuação do professor bacharel em Direito no ensino superior, principalmente no que tange à sua prática docente, pois o ensino jurídico é marcado pelo paradigma tradicional.

As aulas na maioria das disciplinas, sejam elas de direito material ou processual, são centradas no ensino dogmático. As pessoas são abstraídas do processo e no lugar delas surgem as partes processuais, autores e réus, seguindo o brocardo jurídico “o que não está nos autos não está no mundo”. No processo, o ser humano é o ator de uma peça predeterminada, cujas etapas são inquestionavelmente internalizadas e reproduzidas pelos alunos (BASTOS, 2000).

A profissão docente está sujeita a um processo contínuo de construção que vai sendo determinado na medida em que o exercício do ofício de ensinar efetiva-se no contexto da ação pedagógica. O ofício de ensinar é uma atividade complexa, influenciada por diferentes aspectos que integram a história de vida do professor, e a sua efetividade acontece pela mobilização de vários saberes na prática docente.

A ruptura com o paradigma tradicional revelado na prática docente repetitiva requer a compreensão da reflexão crítica como: “[...] potencializadora do questionamento radical de si

mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração reproduzida ideologicamente por meio da escola” (GHEDIN 2002, p. 149), um processo que amplia a possibilidade de construção política de uma sociedade mais justa e democrática e da instituição educativa como espaço de conscientização crítica.

Nessa perspectiva, compreendemos a necessidade do desenvolvimento de uma prática que supere o paradigma tradicional e que considere os saberes e práticas docentes, por meio do constante processo reflexivo. O processo de reflexão sobre a prática constitui-se instrumento importante para que o professor enfrente as situações desafiadoras de sua prática.

Esta abordagem situa-se no âmbito dos paradigmas inovadores que assumem o desafio de buscar a superação da reprodução do conhecimento, buscando formar um sujeito crítico e consciente de sua localização histórica, participando ativamente na construção do conhecimento de maneira autônoma e criativa e não apenas na aceitação dos conhecimentos postos.

No modelo reflexivo, a prática docente possibilita ao professor a formação por meio dos conhecimentos vivenciados em sala de aula, situada em determinado contexto histórico-social. Nas atividades desenvolvidas o professor procede a uma construção dialética na qual dialoga com o real, com os pares, com a experiência, com a teoria e formula conhecimentos acerca de sua prática que podem subsidiar as mudanças necessárias nesta.

A prática docente reflexiva tem caráter criador e parte do contexto social como orientador ao possibilitar que o professor empreenda a análise crítica da realidade social, bem como as condições de intervenção e transformação social. Veiga (2013) explica que na prática pautada pela reflexividade crítica tem-se a busca pela superação da relação pedagógica autoritária e a ação recíproca entre professor e aluno.

O processo reflexivo é essencial para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento profissional do professor de Direito, pois permite que este seja capaz de transformar sua prática e se constituir como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional.

A prática docente é tema constante nos estudos acerca dos diferentes âmbitos em que a educação se desenvolve, havendo, em alguns casos, o conflito na compreensão do que venha a ser esta prática. Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre as diferentes concepções de prática docente a partir de algumas tendências para que se possa compreender o conceito adotado nesta pesquisa. Revisitando as tendências educativas, observamos de que maneira a sociedade se posicionou em relação à prática docente e desenvolveu suas ideias para a

formação e participação dos indivíduos na vida comum, tendo em vista que esta prática visa prover os indivíduos de conhecimento e experiências culturais para atuar no meio social.

Na construção do conceito de prática docente adotou-se a metodologia proposta por Ferreira (2009), concebendo que a elaboração do conceito é desenvolvimento e formação, uma vez que o conceito de um fenômeno não é estático e se desenvolve socialmente, particularmente e individualmente, a partir do desenvolvimento do processo de pensamento e da expressão deste por meio de uma linguagem específica em cada um destes âmbitos. Por outro lado, constitui-se em um processo formativo do sujeito que conceitua, pois parte de uma ação volitiva mediada por teorias e outros modos de expressão.

A formação do conceito leva em consideração as relações que o sujeito faz entre seu pensamento e as teorias estudadas, os nexos entre pensamento e linguagem, bem como suas experiências e vivências pessoais visando à síntese entre os elementos universal (ideias comuns aos autores acerca do fenômeno a ser conceituado), particular (concepções de um grupo teórico específico) e singular (ideias do sujeito que conceitua a partir de suas experiências e vivências). Neste sentido, o presente estudo faz um movimento entre estes elementos para elaborar um conceito específico de prática docente.

A partir dos conceitos de prática docente sob o olhar de autores de diferentes tendências educativas estabelecemos um caminho espaço-temporal fundamental para encontrar um aspecto comum à prática docente em diversas perspectivas, a fim de indicar o elemento universal do conceito a ser elaborado neste estudo.

Nas primeiras perspectivas de prática docente voltamos o olhar para a compreensão desta a partir da ideia de *Paideia*, discutida por Jaeger (2001), relacionada à formação do homem grego, um elevado tipo de homem. A educação era concebida como princípio de conservação e transmissão da peculiaridade física e material da comunidade humana, dessa forma, continha o caráter comunitário a ser impresso em cada um de seus membros.

A sociedade grega apresentou uma nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade, considerando sua dimensão cultural e histórica no processo de conscientização dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem as suas forças corporais e espirituais. Dessa forma, tem-se a estruturação do homem como ideia, o homem genérico na sua validade universal e normativa ao qual aspiram educadores, poetas, artistas e filósofos, de maneira que a essência da educação concentra-se na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade.

Destaque-se que, este homem ideal almejado pela educação grega não se tratava de um ser vazio, mas era considerado em seu desenvolvimento por meio das mudanças históricas,

situando-se como ser político. Assim, podemos considerar que nesta visão educativa vislumbrava-se a formação do homem e do cidadão, por meio de um conteúdo moral e prático utilizando-se de textos poéticos com foco em aspectos míticos e divinos para trazer preceitos de prudência para a vida.

Dessa forma, a partir da mediação de Jaeger (2001) e suas considerações acerca da *Paideia* grega, compreendemos que nesta tendência a prática docente é uma ação para a formação do cidadão por meio de um conteúdo moral e prático.

Na perspectiva pragmática, a característica essencial da prática docente é a continuidade entre o conhecimento e uma atividade que modifica propositalmente o ambiente. Dewey (2007) chama a atenção para o papel da educação diante da inexistência de uma sociedade democrática, de maneira que aquela deve ter como objetivo habilitar os indivíduos a continuar seu processo educativo possibilitando o desenvolvimento constante.

Nesta tendência educativa evidencia-se a capacidade do indivíduo de desenvolver uma reorganização social por meio do conhecimento, pois a educação é compreendida como processo que permite que a necessária transformação seja alcançada e não permaneça como mera hipótese.

A moralidade nesta perspectiva revela-se, ainda, no papel da escola em proporcionar a experiência concreta aos educandos, concebendo-se que: “[...] lições abstratas de moral não tem nenhum efeito” (DEWEY, 2007, p.122). Assim, a escola, como vida comunitária, desenvolve uma aprendizagem contínua, que somente é possível em uma sociedade democrática. Neste sentido, a prática docente é uma ação que considera a moralidade na experiência concreta dos alunos visando ao desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Na tendência educativa reprodutivista, Bordieu e Passeron (2012) destacam-se considerando que a transmissão da cultura escolar própria da classe dominante revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares. Nesse sentido, as crianças de classes mais baixas ouvem o discurso da classe dominante transmitido pelo professor e são obrigadas a traduzir para uma linguagem mais simples e compreensível a elas, dessa forma, entram em contradição com o código utilizado em seu ambiente familiar.

A ação pedagógica, assim, reproduz a cultura dominante, reproduzindo, portanto, as relações de poder de determinados grupos sociais tendo em vista que se manifesta um distanciamento entre o discurso simbólico do ambiente familiar de estudantes de classes inferiores e o discurso de sala de aula, privilegiando-se alunos de classes sociais privilegiadas.

Bourdieu e Passeron (2012) concebem que a ação pedagógica constitui-se como violência simbólica que produz uma autoridade pedagógica por meio de um trabalho de

inculcação de *habitus*, este é produto da interiorização de um arbítrio cultural e se perpetua mesmo depois da ação pedagógica cessar. Nesse sentido, a cultura escolar é rotinizada de maneira que o *habitus* a ser inculcado visa à institucionalização, um modo de programação dos sujeitos. Assim, os professores tendem a reproduzir do mesmo modo que lhe transmitiram e desta forma, o sistema de ensino realiza-se plenamente através da autorreprodução.

A prática docente na perspectiva reprodutivista é, portanto, uma ação determinada por relações de poder que reproduzem a cultura dominante por meio da inculcação do *habitus*.

Este conceito distancia-se do conceito elaborado na tendência educativa crítica que considera o fortalecimento da democracia e a formação de sujeitos ativos e críticos, colocando o conhecimento e a prática a serviço de uma democracia mais concreta. Giroux (2003) destaca a necessidade de se estabelecerem condições pedagógicas para que os estudantes sejam capazes de desenvolver um senso de perspectiva e esperança, desenvolvendo-se uma linguagem de crítica e de responsabilidade social. Assim, seriam oportunizadas as condições para que os sujeitos pensassem em termos de oposição, analisando criticamente as questões colocadas dentro da linguagem oficial da escola ou da sala de aula.

Na perspectiva crítica, destacam-se atividades que envolvam o olhar questionador sobre as relações entre os fatos históricos e a forma como são reproduzidos pelas narrativas, a expansão dos princípios da diversidade, diálogo e tolerância em sala de aula criando uma cultura democrática. Nesse sentido, Giroux (2003, p. 47) registra:

[...] uma das funções mais importantes de uma cultura democrática vibrante é propiciar os recursos institucionais e simbólicos necessários para que jovens e adultos desenvolvam sua capacidade de pensar de forma crítica, de participar em relações de poder e de decisões sobre políticas que afetem suas vidas e de transformar as desigualdades raciais, sociais e econômicas que impedem as relações sociais democráticas.

Os educadores precisam empreender seus esforços, relacionando o trabalho intelectual com uma maior atenção aos problemas públicos, por meio da conexão entre leitura de textos e leitura de mundo para considerar a luta pela inclusão com as relações de poder na sociedade mais ampla. Desse modo, vislumbramos a defesa de uma sociedade democrática, inclusiva, respeitando-se as liberdades individuais e as diferenças.

A partir das tendências educativas revisitadas, identificamos como elemento universal no conceito de prática docente a ideia de que esta se constitui em uma ação, que se volta para objetivos específicos de acordo com a tendência em que se concebe a prática. Portanto, torna-

se necessário particularizar a prática docente em determinada perspectiva para que possamos identificar seus objetivos enquanto ação.

O elemento particular da elaboração conceitual encontra-se no ato de situar este conceito em determinada perspectiva teórica. Nesse sentido, optou-se pela perspectiva crítica, que tem inspiração no trabalho da Escola de Frankfurt de teoria crítica, com início antes da Segunda Guerra Mundial.

Os estudos educacionais críticos, de maneira geral, buscam expor o modo como as relações de poder e desigualdade se manifestam e são postas em questão na educação formal e informal de crianças e adultos. O processo de escolarização é alvo de críticas nesta tendência educativa, tendo em vista a concepção da escolarização como empreendimento político e cultural que se utiliza de mecanismos de seleção, com base em raça, classe e gênero. A escolarização representa uma introdução, preparação e legitimação de formas particulares de vida social e, assim, fragmentam relações sociais democráticas através de uma ênfase na competitividade e no etnocentrismo cultural.

Nessa perspectiva, denuncia-se o ensino que se reduz a ajudar estudantes na aquisição de níveis mais altos de habilidades cognitivas. Pouca atenção é prestada ao propósito para o qual essas habilidades devem ser direcionadas. Assim, o conhecimento encontra-se enraizado em um nexo de relações de poder, pois é compreendido como produto do acordo ou consenso entre indivíduos que vivem relações sociais particulares.

A esse respeito, McLaren (1997) chama a atenção para o estabelecimento da cultura e das relações de poder dominantes. Acrescenta que as escolas modelam os estudantes através de situações de aprendizado padronizado e por meio de outras agendas, incluindo regras de conduta, organização de sala de aula e procedimentos pedagógicos usados por professores com grupos específicos de estudantes. Dessa forma, as instituições participam do processo de reprodução social, ou seja, elas perpetuam ou reproduzem os relacionamentos e atitudes sociais necessárias para sustentar as relações dominantes, econômicas e de classe existentes na sociedade.

Desse modo, temos que a atividade docente na tendência crítica visa estimular o aluno a buscar seus motivos e objetivos para estarem na atividade de aprender. Assim, faz-se relevante que o professor relacione teoria e prática na valorização da atividade própria do aprendiz em detrimento da mera reprodução de ideias e tarefas não compreendidas. A educação é concebida a partir de uma consciência ativa e reflexiva do sujeito no ambiente sócio-histórico em que está inserido.

Freire (2011) destaca, a propósito, acerca da importância da relação dialética entre ação e reflexão, teoria e prática, pensamento e realidade no processo educativo, denunciando a educação bancária marcada pelo paradigma tradicional em que os professores se colocam como centro do conhecimento, dispostos a “depositarem” nos alunos o conteúdo, estabelecendo uma prática alienante, historicamente construída por um sistema dominante, atingindo os dois lados do processo de ensino-aprendizagem, aluno e professor, que se tornam vítimas inconscientes do sistema opressor, contribuindo, por vezes, para a manutenção desta situação.

A prática docente na concepção freireana visa à geração de uma consciência crítica que possibilite aos sujeitos a transformação da realidade frente aos mecanismos culturais de opressão que se mantêm e reforçam as formas de cultura alienada a partir da educação bancária. Nesse sentido, a prática docente é uma ação social que se desenvolve considerando o contexto sócio-histórico do educando, visando ao desenvolvimento da reflexividade crítica.

A partir da tendência educativa crítica, identificamos como elemento particular no conceito de prática docente a fundamentação na perspectiva crítica e a especificação da prática contextualizada socialmente, apoiada na realidade sócio-histórica do educando visando desenvolver sua reflexão crítica. Faz-se necessário, por conseguinte, singularizar a prática docente tendo como foco nosso objeto de pesquisa a fim de que seja concluído o processo de elaboração conceitual.

Dizemos, desse modo, que a singularidade do conceito se encontra em sua relação com determinado contexto de pesquisa e com um objeto de estudo específico, nesta pesquisa, o ensino jurídico e suas singularidades em relação à prática docente desenvolvida neste âmbito, ancorada predominantemente no paradigma tradicional.

A construção de um ensino jurídico pautado na perspectiva tradicional tem ocasionado o distanciamento entre esse ensino e os diversos atores da sociedade, em suas diversas culturas, classes sociais, etnias e outros fatores, revelando uma visão homogeneizada da referida perspectiva. Desse modo, restringiu-se a atuação do Direito, ao se compreender que, para todas as situações concretas ocorridas, o Direito aplicável seria aquele considerado legal e correto, desconsiderando-se a diversidade social e as especificidades dos contextos de aplicação da lei.

Com base nesse corpo teórico que vimos desenvolvendo chegamos ao entendimento de que o ensino jurídico precisa ser repensado e recriado, para superar o paradigma tradicional que o domina, de forma a abrir possibilidades para a construção de uma resistência epistemológica que colabore com o desenvolvimento da justiça social. É preciso pensar em

um ensino jurídico que conceba o Direito como instrumento de transformação social, tendo em vista que não está situado em um plano neutro, mas que pode estar a serviço tanto da dominação quanto da emancipação social (SANTOS, 2010).

A concepção do ensino jurídico que toma o Direito apenas em seu aspecto técnico, valorizando a legalidade, gera o afastamento entre o Direito e as lutas sociais, diante da despolitização daquele. Ao contrário, na medida em que desenvolve uma concepção de Direito que não o delimite a disposições legais, mas que o conceba como uma construção social sujeita a avanços e retrocessos, mediante contradições sociais, torna-se possível uma visão holística do fenômeno dentro da sociedade, qual seja o papel que ele desempenha e qual possa vir a desempenhar.

Assim, indicamos que, no presente estudo, concebemos prática docente reflexiva crítica como a ação social que o professor desenvolve em sala de aula, considerando o contexto sócio-histórico do educando visando ao desenvolvimento da reflexividade crítica que possibilite a construção do Direito como instrumento de justiça social.

### **3.2 A reflexão na prática docente**

Analisar a ação docente pressupõe concebê-la como atividade em que teoria e prática se relacionam no processo de reflexão, de maneira que novos saberes são mobilizados no exercício da ação.

A reflexividade tem sido, há muito, estudada como elemento relevante na prática de professores. A ideia de reflexão tem suas raízes nas teorias de Dewey (2007), ao caracterizar o pensamento reflexivo e defender a reflexão como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais.

Na sua concepção, o ato de refletir possibilita ao professor lidar com a complexidade e com as incertezas do trabalho docente, pois, como afirma Dewey (2007, p. 24): “[...] a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”. A proposta de Dewey de formar um profissional reflexivo envolve a atividade de investigação e distingue esta do mero ato em que há aceitação sem reflexão suficiente acerca da realidade do ensino.

A partir dos princípios de Dewey (2007), surgem os estudos de Schön (2000) sobre a epistemologia da prática profissional e o termo professor reflexivo ganha força com as ideias desse pesquisador. A difusão das ideias de Schön (2000) contribuiu para que se produzisse a

imagem de um professor mais ativo, crítico e autônomo, livre para fazer escolhas e tomar decisões, contestando a visão do profissional como mero executor de decisões estabelecidas externamente à sala de aula.

O professor reflexivo caracteriza-se pela criatividade e pela capacidade de questionamento de sua prática a fim de agir sobre ela, construindo e resignificando conhecimentos. Assim, a prática profissional é concebida como momento de construção de conhecimento e esta se realiza por meio de ações de reflexão, análise e problematização.

Schön (2000) discute os movimentos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O movimento de reflexão na ação, aponta a alternativa de reflexão durante a ação, sem interrompê-la, voltando-se para dar nova forma ao que se está fazendo, enquanto ainda o faz. Assim, o profissional trabalha o problema no momento em que este ocorre. O autor acredita que durante a ação, o professor utiliza um conhecimento espontâneo que é ativado para a resolução de situações inesperadas. Quando este conhecimento não é suficiente para resolver essas situações, parte para a construção de novos caminhos, pensando sobre o que faz, enquanto faz.

A reflexão sobre a ação ocorre quando, após um fato esperado, se medita retrospectivamente sobre a atitude tomada a seu respeito. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento ao olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu e de que outras formas poderia ter agido diante da situação vivenciada.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação são consideradas como a análise que o professor realiza após sua ação, ajudando-o a compreender as dificuldades, a descobrir soluções e orientar futuras ações. Esse processo permite ao professor analisar, interpretar e questionar sua ação, buscando reconstruí-la. Faz-se necessário, entretanto, conceber esse momento como um processo de formação profissional que se configura por meio da problematização e de reconstrução da prática.

Os processos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação constituem instrumentos importantes para que o professor enfrente as situações desafiadoras de sua prática. Tais processos não são independentes, mas se complementam a fim de garantir uma intervenção eficaz.

Assim, a reflexão tornou-se elemento que permite ao professor pensar sua prática e planejar as mudanças necessárias nesse contexto. Entretanto, o simples ato de refletir não se constitui em via suficiente para possibilitar as necessárias transformações no contexto de atuação do professor, tendo em vista que, a reflexão é uma ação humana revestida de certa

simplicidade, todo ser humano reflete, todos os professores refletem. Entretanto, é importante considerar como se reflete, em que nível se reflete, bem como os objetivos que direcionam esse processo. Dessa forma, diferentes aportes conceituais tem se estabelecido para discutir os níveis de reflexão (técnica, prática e crítica) e suas articulações com a prática docente.

A perspectiva crítica que fundamenta esta investigação sustenta a compreensão do necessário desenvolvimento da reflexão crítica na prática docente, tendo em vista que esta não considera apenas a reflexão sobre o que se faz, mas também o contexto sócio-histórico e político em que se insere, as implicações sociais na/da prática que se realiza, a conexão da reflexão docente com a luta por justiça social.

Nessa direção, citamos Zeichner (1993), que discute a limitação de se considerar a reflexão apenas no que tange às estratégias e habilidades de ensino em detrimento da reflexão sobre os fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino. Dessa forma, é comum conceber um processo reflexivo que conduz os professores a um mero ajuste dos meios que precisam utilizar para atingir objetivos estabelecidos hierarquicamente, tornando o ensino uma atividade técnica insuficiente para confrontar e transformar os aspectos estruturais do trabalho docente. Para que a reflexão seja instrumento de real desenvolvimento dos professores, é preciso conceber um processo reflexivo crítico que considere as condições sociais da educação. Nesse sentido, o autor em referência, pondera:

Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo. (ZEICHNER, 2008, p. 546).

É imprescindível que se considere que o processo reflexivo crítico não consegue resolver todos os problemas educativos e sociais, mas sim instrumento de possibilidades, possibilidades de transformação de determinado contexto social que se inicia em uma simples sala de aula, pode abranger a instituição educativa e, conseqüentemente, trazer conseqüências à sociedade de maneira mais ampla. A relação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, os professores possuem tanto o conhecimento de conteúdo quanto o conhecimento pedagógico necessário para ensinar, e isso aponta para a necessidade de rejeitar o modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização, considerando que

suas decisões em sala de aula precisam estar articuladas a uma consciência maior das possíveis consequências políticas que suas escolhas podem ter.

O processo de reflexão crítica na prática docente do professor está atrelado à análise de suas ações, ao entendimento dos pressupostos teóricos que as fundamentam e às relações presentes nelas, possibilitando ao professor reconstruir esta prática.

Neste aspecto, é importante compreender que a reflexão crítica deve orientar a prática como catalisadora da construção do conhecimento profissional docente, considerando que: “[...] o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.” (IMBERNÓN, 2005, p. 39).

Para esse autor, a reflexão deve ser compreendida numa perspectiva histórica, a partir da análise de suas ações em sala de aula em um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas. Dessa forma, a reflexão torna-se um instrumento de reconstrução e intervenção na prática, que pode se tornar um aliado na busca do aprimoramento dessa prática, auxiliando o professor a reconhecer as implicações sociais de sua docência.

Relacionar a prática docente à mera ação de transferência do saber, sem considerar as implicações dessa prática na formação dos alunos para a vida em sociedade, tem se revelado ação comum, não necessariamente salutar ao campo da formação. Nesse sentido, a perspectiva da prática docente reflexiva considera não somente a dimensão de sala de aula, como também as implicações sociais desta prática. Neste aspecto, Giroux (1997) considera que não é razoável o educador reduzir seu papel educacional a uma função técnica a serviço da lógica política, pelo contrário, reforça esse autor, que a reflexão e a ação críticas são fundamentais para a efetivação de sua prática educacional cotidiana.

A reflexão crítica propõe a análise das condições sociais e históricas nas quais se desenvolve a prática docente, problematizando, assim, o caráter técnico. O processo reflexivo crítico possibilita ao professor emancipar-se de práticas mecanicistas e acríticas que ingenuamente venham a sustentar. É neste sentido que a sala de aula torna-se *locus* de possibilidade de transformação da instituição educacional e do espaço social, como afirma Contreras (2002).

A prática do professor orientada pela reflexão crítica é necessária para possibilitar uma atuação mais consistente da docência, condição que viabiliza ao professor reavaliar concepções ingênuas, a exemplo de que ensinar é tarefa simples, bastando apenas um bom

conhecimento da matéria para que o educador possa desenvolver seu trabalho com êxito, tendo em vista que atuar como professor significa fazer parte de um processo que demanda competência técnica e compromisso ético-político em relação à análise, seleção, interpretação e avaliação de conteúdos. Caso contrário, o professor agirá de encontro aos interesses sociais, não contribuindo efetivamente para a formação de indivíduos autônomos, críticos e ativos socialmente.

Reforçamos, desse modo, que o educador precisa superar sua propensão à mera função de executar tarefas previamente pensadas e concebidas por outrem. Nessa perspectiva, concebemos que o caminho para a autonomia profissional está diretamente relacionado à construção cotidiana da crítica reflexiva pautada no fazer coletivo entre professores e alunos em sala de aula, sem desconsiderar, obviamente, o contexto mais amplo do cenário educacional.

### **3.3 A prática docente reflexiva crítica: contribuições para a docência em Direito**

A defesa da reflexão crítica como elemento essencial na formação e na prática do professor parte da racionalidade crítica que visa relacionar o processo de constituição docente aos fenômenos históricos e sociais de sua concretude, considerando-o em sua totalidade e nas relações que estabelece com o meio que o cerca.

O modelo de prática docente reflexiva crítica, ao ter como fundamento a racionalidade crítica, orienta a ação na qual os professores vão aprendendo a ser profissionais capazes de refletir criticamente sobre sua prática, considerando que essa tem relação direta com o contexto sócio-histórico e político-institucional em que o profissional atua. (ANDRÉ et al, 2006).

Para Kemmis (1999), a corrente crítica, embora apresente vários princípios que se assemelham às propostas defendidas pelas racionalidades técnica e prática, delas diverge, pois o modelo técnico é positivista e descritivo, trabalhando na perspectiva em que a produção de conhecimento independe do pesquisador; os práticos podem ser caracterizados como subjetivistas, uma vez que enfatizam a compreensão subjetiva dos professores. Ocorre que, os pesquisadores críticos tem visão de racionalidade dialética, enfatizando tanto as condições objetivas quanto as subjetivas, assim como as possibilidades de transformação de ambas. Nessa direção, Liberali (2008, p. 89) lembra que:

O educador técnico estaria preocupado primeiramente em alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outros. Já o educador prático consideraria as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados. Por sua vez, o educador crítico ocupar-se-ia das implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte.

Comporta reforçar, então, que a reflexão crítica transcende o estritamente técnico ou prático buscando resgatar e examinar o processo histórico e de desenvolvimento das ações a fim de transformá-las conforme as necessidades do contexto em que são realizadas. A reflexão crítica é um processo social que estimula a autonomia do professor na construção de seu processo de formação, considerando as relações de seu pensamento e de sua ação em contextos históricos reais e concretos.

Em decorrência, emerge o entendimento de que a reflexão crítica possibilita ao professor pesquisador da sua prática docente apreender as múltiplas determinações que a constituem como totalidade, indo além da reflexão imediata e individual, considerando os contextos sociais, políticos e institucionais nos quais são gestados os problemas relacionados a esta prática. Logo, é com o desenvolvimento das características da prática reflexiva crítica que os processos formativos poderão contribuir significativamente na constituição da identidade profissional autônoma, o que significa desenvolvimento profissional necessário para exercer a atividade docente.

Liberali (2008), baseada em Smith (1992), sistematiza quatro ações que considera fundamentais na formação crítica do professor: descrição, informação, confronto e reconstrução. Obviamente, estas ações ocorrem de forma interligada nos processos de reflexão, mas, é preciso analisá-las separadamente para poder entender seu papel no processo reflexivo e suas características específicas.

Descrever diz respeito ao detalhamento sobre a ação realizada. Constitui o ponto de partida para a tomada de decisões, uma vez que funciona como uma fonte de dados que posteriormente serve às outras formas de ações reflexivas a serem tomadas. Segundo Liberali (2008, p. 49): “[...] no descrever, o foco está sobre a visualização das ações que serão analisadas, ou seja, o conteúdo da descrição aborda a aula ou evento, foco do processo reflexivo”.

Informar diz respeito aos princípios em que as ações são baseadas, bem como ao entendimento das teorias formais que sustentam tais ações e os sentidos que o discurso estabelece. Seria um meio pelo qual sentidos mais generalizantes que se referem à prática

poderiam ser informados, conscientemente ou não. Também possibilita a contextualização histórica das ações e dos princípios que regem o ato de ensinar.

Confrontar implica submeter as teorias que embasam as ações a algum tipo de questionamento que estabeleça sua legitimidade. Permite o entendimento das ações em um contexto histórico, resultantes de normas culturais e históricas. Desta forma, as ações tomadas serão mais conscientes e informadas, permitindo estabelecer o que é importante no que diz respeito ao ensinar. Essas ações permitem um posicionamento frente a questões sociais e históricas mais amplas, e não somente averiguar o que funcionou ou não. Também permite uma tomada de posição em relação à teoria e à prática, o que na verdade sugere uma emancipação, pois há a possibilidade de novas escolhas.

Reconstruir refere-se à tomada de decisões propriamente dita. Com base nas ações anteriores, volta-se à prática para que através de sua redescritção mais informada e fundamentada, haja reconstrução de ações. Ao reconstruir a prática, os educadores estão planejando a mudança, sujeitos agora a novas possibilidades de fazer. Reconstruir, na visão de Liberali (2008, p. 81): “[...] está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento de que as práticas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido”. Dessa forma, o reconstruir está diretamente ligado à reorganização da ação baseada em exemplos, relatos de comportamento e possibilidades de novas ações.

Como ilustração, organizamos a Figura 2, que apresenta a descrição gráfica das ações que constituem o processo de reflexão crítica.

**Figura 2** - Ações do processo de reflexão crítica



Fonte: Produção da pesquisadora com base em Garcia (1999).

Quando a prática do professor propicia condições para que ele desenvolva ações dessa natureza, então temos a prática docente reflexiva crítica que, além de possibilitar a reflexão sobre a prática, considera as múltiplas determinações que a constituem. Dessa forma, a reflexão crítica orienta a ação dos professores, fazendo-os pensarem intencionalmente, auxiliando-os na reformulação de pensamentos e planos.

O processo de tomar consciência da prática docente que se desenvolve e reconstruí-la, pressupõe a utilização de estratégias intencionalmente planejadas para estimular, desenvolver e aperfeiçoar a capacidade de refletir criticamente, pois, esse tipo de reflexão coloca o professor na condição de pensar a sua prática considerando a complexidade e a especificidade peculiar a cada contexto educativo. Freire (2013, p.39) destaca que:

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

Diante do exposto, é importante lembrar que somente o ato de refletir sobre ações rotineiras não torna, obrigatoriamente, a prática docente reflexiva crítica. É preciso ter consciência das diferentes perspectivas de reflexão, para posteriormente inserir-se no modelo formativo do profissional reflexivo crítico. Segundo Kemmis (1999), a reflexão crítica é o processo em que professores se tornam sujeitos em lugar de objetos do processo sócio-histórico, isto é, se conscientizam do próprio discurso, entendem as contradições da prática docente e, nesse contexto, transformam suas ações.

Dessa maneira, a prática docente pode constituir-se em *lócus* que possibilita a reflexão e a tomada de consciência, estimulando desenvolvimento profissional docente, valorizando paradigmas reflexivos que promovam a articulação entre pensamento teórico e prático, gerando um processo formativo que privilegie a reflexão crítica sobre a ação educativa.

Liberali (2008) lembra que, a propósito, o ato de refletir criticamente é atividade consciente de olhar as ações com o objetivo de reformulá-las, possibilitando um questionamento, tanto das ações quanto do próprio sujeito. Nessa proposta de formação de professores reflexivos e críticos a autora destaca que o interesse está centrado em possibilitar aos professores e aos alunos educação emancipatória:

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla (LIBERALI, 2008, p. 38).

A prática docente reflexiva, como proposta aos professores de Direito, implica a reflexão como mediadora na compreensão do fazer. A reflexividade acerca dessa prática torna-a fonte de conhecimento e *lócus* de produção de saberes. Para Gómez (1997, p. 103), refletir a prática implica:

Imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, [...] em esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

Nesse sentido, a reflexão envolve o pensamento consciente da prática, possibilitando ao professor o fazer criativo que o tornará capaz de construir e reconstruir seu fazer, atuando de forma consciente e situada. Refletir a prática é analisar através de um processo de construção de um novo saber. Nessa perspectiva a reflexão se transforma em componente dinamizador da prática gerando sua constante (re)significação.

Tomada nesta perspectiva, a reflexão é instrumento para que os professores compreendam sua prática docente de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes, realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho.

Esse processo de reflexão enseja uma atividade formativa constante por meio da interpretação e reconstrução das ações do professor em sala de aula, de maneira que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas, percebendo se estas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno, pois ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza, como explica Perrenoud (2002).

Compreendemos que adotando a prática docente reflexiva crítica o professor tem a possibilidade de superar a rotinização de suas ações refletindo sobre essas ações, durante e após executá-las. Ao deparar-se com situações de incertezas e complexidade, esse profissional recorre à investigação como forma de decidir e intervir. Assim, compreende que a reflexão pode melhorar sua prática e favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tendo em vista que o conhecimento gerado por meio do questionamento da própria prática pode levá-lo a reconstruir seu trabalho a partir de fundamentos que viabilizem a execução de um conjunto de transformações autênticas, decorrentes de sua reflexividade crítica.

É essencial, pois, que, por meio do processo reflexivo o professor construa uma prática mais consciente e autônoma. Contudo, a reflexão crítica vai além, pois permite ao professor desenvolver sua prática em um contexto emancipatório, possibilitando-lhe um conhecimento crítico da realidade por ele vivenciada para poder transformar o cenário de sua atuação profissional.

Citar a reflexão na prática docente tornou-se recorrente, no entanto, o processo que envolve a reflexão crítica é mais complexo e necessita de rigorosidade, visto que:

A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163).

A reflexão crítica vislumbra um processo de tomada de consciência do educador que vai além de suas próprias intenções, pois a criticidade que permeia esta reflexão permite ao sujeito questionar a estrutura social que envolve seu trabalho. Conceber a reflexão como parte indissociável da prática docente, não é uma tarefa tão simples, principalmente quando se fala em reflexão crítica, visto que, de acordo com Bastos (2000), os professores de Direito, em virtude da necessidade de formação docente, encontram-se muitas vezes presos a práticas tradicionais, enraizadas em concepções obsoletas acerca do próprio trabalho, o que dificulta a inserção da reflexão crítica neste contexto.

A prática reflexiva requer um constante questionamento das atitudes do professor em sala de aula sendo necessário que o docente esteja constantemente problematizando seu fazer. Destacamos que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, mas deve ser concebida como um elemento fundamental para a mudança do contexto institucional e social a partir da análise da prática docente.

Assim entendido acerca dos pressupostos da prática docente reflexiva crítica, compreendemos ser necessário criar espaços e condições de formação que possibilitem ao professor pensar, questionar e refletir sobre as questões do cotidiano, agindo sobre elas. Esta formação deve ser vista como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores considerados como protagonistas no processo de formação. Assim, escolhemos para o desenvolvimento desta investigação uma proposta metodológica que considerasse o processo de pesquisa-formação. Acerca deste processo e suas singularidades discutiremos no capítulo seguinte.



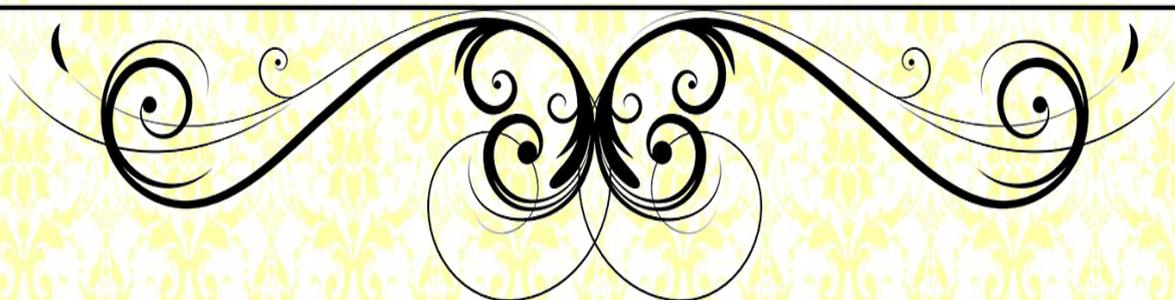
---

**CAPÍTULO 4**  
**O DELIEAMENTO METODOLÓGICO DA**  
**INVESTIGAÇÃO: TRILHAS QUE NORTEARAM O**  
**PERCURSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO**

*Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a 'sua' vida, o que no caso dos professores é também produzir a 'sua' profissão.*

*Antônio Nóvoa*

---



## CAPÍTULO 4

### O DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: TRILHAS QUE NORTEARAM O PERCURSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico trilhado na busca pela compreensão da formação continuada de professores do Curso de Direito como possibilidade para o desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica. Acreditamos que é preciso produzir-se e reproduzir-se constantemente ao longo das vivências docentes, por meio de espaços que oportunizem balanços retrospectivos e prospectivos sobre o ser professor. Assim, discutimos acerca da escolha metodológica do estudo, que propõe a perspectiva da pesquisa narrativa como processo de investigação e de formação.

A pesquisa narrativa constitui-se em possibilidade de formação dos sujeitos, uma vez que os conduz ao processo reflexivo para a compreensão de suas práticas. Nesse sentido, utilizamos as contribuições teóricas de Connely e Clandini (1995, 2011), Passeggi (2000, 2008), Josso (2004, 2010), Souza (2006), Brito (2010), dentre outros, como possibilidade de promover situações de formação crítica dos sujeitos no exercício da narrativa de vida profissional.

#### 4.1 Caracterizando a pesquisa

No âmbito da natureza da pesquisa, que se assenta na possibilidade de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica, a partir da formação continuada de professores de Direito, optamos por empregar as narrativas como princípio teórico-metodológico. O trabalho com narrativas permite ao professor o conhecimento de si em sua trajetória, oportunizando a reflexão e o entendimento de si e de sua prática. Ademais, as narrativas possibilitam ao sujeito analisar as interconexões de sua trajetória com o contexto acadêmico, social, histórico e cultural, com sua maneira de assimilar as experiências e de refletir sobre seus significados.

A pesquisa narrativa se situa no método (auto)biográfico, que concebe o potencial formativo da narrativa protagonizada pelo próprio sujeito que conta/reconta suas experiências de vida. Assim, adotamos a pesquisa narrativa e o método (auto)biográfico nesta investigação, concebendo o professor enquanto investigador, sujeito ativo que, ao mergulhar em suas

memórias, desencadeia um processo reflexivo que traz em si um potencial emancipatório e transformador, em razão dessa revisitação de si.

Ferrarotti (1988) indica que a pesquisa narrativa, nos últimos anos, vem sendo bastante debatida e utilizada em pesquisas nas áreas de ciências sociais, atendendo a uma dupla exigência: a necessidade de uma renovação metodológica e a necessidade de uma nova antropologia, para que as pessoas possam compreender a sua vida cotidiana, uma vez que valoriza a subjetividade e a historicidade, trabalha o individual, mas analisa a totalidade sintética do sistema social.

Desenvolvendo a discussão acerca dos aspectos teórico-metodológicos do método (auto)biográfico, Souza (2006) cita a diversidade de terminologias utilizadas para se referir às investigações nesta abordagem: autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação como modalidades pertencentes à expressão polissêmica História Oral na área das Ciências Sociais. Na área de educação, é comum serem adotadas as expressões história de vida, método autobiográfico e narrativas de formação como pertencentes ao movimento de pesquisa-formação.

Connelly e Clandinin (1995, 2011) utilizam a terminologia “pesquisa narrativa” para designar a narrativa como meio de organizar as experiências dos sujeitos. A compreensão do professor e de sua prática passa pela expressão de suas histórias individuais e sociais em um movimento investigativo que possibilita a reflexão sobre o ser e o fazer desse professor. Segundo os autores, a narrativa é o melhor modo para desenvolver esta reflexão, pois parte das próprias experiências dos sujeitos.

Nesta investigação utilizamos a expressão “pesquisa narrativa” para nos referirmos às possibilidades de estudo e recursos metodológicos que fazem uso da memória para trazer à tona a história dos sujeitos. Nessa perspectiva, destacamos que, a pesquisa narrativa, embora evidencie a subjetividade e as particularidades de determinados interlocutores, permite também a análise do contexto social em que esses interlocutores estão inseridos.

Para Minayo (2000), os estudiosos que utilizam a pesquisa narrativa compreendem as concepções pessoais e visões subjetivas a partir de um lugar social, ou seja, as experiências dos sujeitos são reflexos de uma determinada realidade social e de como esses sujeitos se apropriam dessa realidade. Assim, a experiência individual não se isola da experiência social. É no conjunto de características próprias e variadas de experiências singulares que a realidade social se manifesta.

As narrativas como método de investigação possibilitam ampliar o sentido da formação do professor, tendo em vista que passam pela reflexão sobre o seu saber e seu saber fazer, oportunizando o revisitar de teorias, práticas e experiências docentes como objeto de estudo. Assim, a narrativa consolida-se como processo de investigação-formação, pois o processo de formação e de conhecimento é estabelecido a partir das memórias sobre a profissão e sobre a prática docente.

No entendimento de Souza (2006), a narrativa de si, por um lado, caracteriza-se como processo de formação porque se respalda nas experiências vividas pelos sujeitos, em seu constante processo de desenvolvimento. Por outro lado, as narrativas, também, se configuram como atividade de investigação, pois possibilitam a produção de conhecimentos e a compreensão dos sujeitos e das práticas que desenvolvem a partir dos relatos que enunciam. Dessa forma, tornam-se instrumento que, em sua dupla dimensão, possibilitam conceber o professor em seu contexto profissional e em sua totalidade como sujeito sócio-histórico.

O uso da narrativa na pesquisa qualitativa em educação possibilita ao sujeito organizar suas memórias para o relato oral ou escrito de suas vivências, reconstruindo experiências de modo reflexivo para a compreensão da própria prática. Assim, entendemos que as escritas narrativas são recursos propícios para a compreensão de histórias protagonizadas no campo educacional, tendo em vista que possibilitam ao sujeito o contato com sua singularidade, o conhecimento profundo de si, tendo oportunidade de refletir sobre sua identidade e sobre seu processo de formação por meio de suas aprendizagens experienciais registradas (SOUZA, 2006).

A pesquisa narrativa é, pois, um recurso teórico-metodológico, que permite a reconstrução da profissão docente, uma vez que traz à tona as trajetórias, as experiências, os valores, as concepções e os saberes que permeiam as práticas dos professores, permitindo que as lembranças sejam reorganizadas à medida que fatos passados são trazidos para o presente, a fim de serem reinterpretados, favorecendo o processo formativo, empregando a reflexividade.

Nessa perspectiva, os acontecimentos narrados tornam-se parte de um processo de constituição do sujeito, pois, escrever sobre si é um recurso de tomada de consciência de si mesmo. Destarte, a narrativa vem sendo utilizada nas pesquisas em educação com a função de desvelar os fatores que influenciam a formação do professor. É, na verdade, como explica Moraes (2000, p. 81):

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história, mas o cruzamento de umas com as outras.

Justificamos a opção pelas narrativas, pois, ao narrar sua trajetória de vida, os professores utilizam a (auto)reflexão para planejar ações futuras, oportunizando sua formação docente. Ao contar sua história, o professor sistematiza ideias e reconstrói experiências. Assim, abre espaços para uma autoanálise e cria bases para a compreensão mais detalhada de sua própria prática.

Dessa forma, as narrativas permitem uma postura reflexiva, identificando fatos que foram importantes na própria formação, permitindo compreender como se dão os processos de formação dos sujeitos, partindo de sua retrospectiva sobre suas experiências. Essa reflexão tem por foco não apenas a formação, mas também a (auto)formação, uma vez que se propõe a examinar o modo como os sujeitos transformam em formação os conhecimentos que adquirem e as relações que estabelecem com as experiências que trazem consigo. Em Josso (2004, p. 58) encontramos que o percurso de (auto)conhecimento por meio da narrativa de formação conduz não apenas à compreender como nos formamos, mas também, a uma conscientização acerca de nossos itinerários e seus circunstanciais, conforme enuncia:

[...] a tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade.

As abordagens biográficas, especialmente as narrativas de formação, revestem-se de um duplo caráter: formativo e investigativo. Por um lado, permitem verificar as relações entre os processos de formação e as experiências pessoais e de que modo essas relações influenciam a prática docente. Ou seja, possibilitam compreender como as experiências

personais vividas por professores influenciam sua trajetória profissional e contribuem com a elaboração de sua identidade docente.

Por outro lado, ao descrever sua própria trajetória de vida, buscando identificar o que foi realmente formador, o sujeito da pesquisa adquire maior consciência de seus processos de construção do conhecimento e, conseqüentemente, maior autonomia em relação à sua própria formação, condição que reforça o entendimento de se caracterizar, também, como uma metodologia formadora.

As narrativas constituem lugar privilegiado de formação e de reconstrução de saberes, implicando uma pesquisa formadora. Os estudos centrados em narrativas possibilitam o resgate de experiências e práticas docentes, as quais, ao serem relatadas, registradas por meio de autobiografias, podem servir como parâmetros para a transformação das práticas professorais. Por meio da narrativa, visamos oportunizar aos professores participantes da pesquisa situações de reflexão acerca de sua prática docente ao longo da sua trajetória profissional.

Esse movimento é possível porque, ao narrar sua vida, especificamente sua formação, o sujeito precisa refletir, para possibilitar a organização das memórias. Esta narrativa de fatos passados tende a modificar seu jeito de olhar o futuro, o que se confirma como uma adequada forma de autoformação.

Josso (2010, p. 78) compreende que encaminhar a pesquisa para uma estratégia que permite um movimento de investigação-formação acaba por: "[...] desembocar não só numa melhor compreensão da formação do sujeito como também na perspectiva de recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence [...]", considerando-o um ator que busca a autonomia e assume suas responsabilidades formativas.

Nesse sentido, reiteramos nossa opção por trabalhar com as narrativas, seja por compreensão de que estas viabilizam o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, seja por que estão em consonância com nosso objeto de estudo no que concerne à sua perspectiva compreensiva.

## **4.2 Campo de pesquisa e interlocutores**

A escolha do campo de pesquisa é de fundamental importância para o desenvolvimento satisfatório da investigação. Nesse sentido, fizemos opção por uma instituição de ensino superior privada (IES), localizada em Teresina-PI, levando em

consideração nosso campo de trabalho, as relações estabelecidas nesse local e as vivências docentes nesse espaço acadêmico.

A IES que se constituiu nosso campo da pesquisa iniciou suas atividades em 1993, como um complexo educacional voltado a preparação de candidatos para concursos públicos. Mais tarde, ampliou seus propósitos formativos, assumindo o status de colégio e curso preparatório. Em 2003, com a publicação no Diário Oficial da União da Portaria 1109, do MEC, passa oficialmente a estabelecer-se como instituição de ensino superior.

A IES se consolidou como uma das que mais cresce no Brasil, com campi em seis cidades do Nordeste. Em todos os seus cursos de graduação e em seus cursos e programas de pós-graduação, existe espaço acadêmico, sob a forma de atividades complementares, seminários, simpósios e eventos similares, para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a cultura local e a cultura do Nordeste e do Brasil.

A instituição em referência tem sua sede em Recife - PE, tendo estabelecido filial na cidade de Teresina, oferecendo os cursos de Direito, Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia e História, alicerçando suas bases em referenciais ético-políticos e epistemológicos que visam à formação de cidadã com o propósito de formar profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento pessoal e profissional e com o crescimento socioeconômico da cidade de Teresina, do Estado do Piauí e da Região Nordeste. A IES apoia-se em uma filosofia educacional sob a égide da necessária identificação com os problemas que afligem a região Nordeste, conduzindo a formação de recursos humanos nas mais diversas regiões e do país.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito, a instituição tem como missão contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e educacional do estado do Piauí, visando atender às demandas de qualificação profissional, advindas do processo de transformação da sociedade. Para cumprir sua missão, a IES serve à comunidade, gerando conhecimentos e recursos importantes para o desenvolvimento científico, econômico, profissional, social e cultural, objetivando, principalmente, o bem estar da sociedade e a melhoria da qualidade de vida do povo piauiense.

A formação continuada dos professores da IES campo de pesquisa desenvolve-se por meio de um projeto denominado “Roda de Mestre”, que se constitui na realização de encontros bimestrais, geralmente, aos sábados de 8h as 12h na própria instituição. Durante os encontros são discutidos temas relativos à prática docente, temas estes determinados pela própria instituição. Os encontros são ministrados por professores da faculdade, predominantemente pelos professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. Acreditamos que o formato proposto

identifica-se como uma formação de orientação prática, que visa discutir os fazeres docentes, sem considerar os aspectos teóricos deste fazer, ademais, constatamos a escolha de temas a partir de decisões hierarquizadas, que não levam em consideração as necessidades dos professores da instituição.

Os interlocutores da pesquisa foram 6 (seis) professores bachareis do Curso de Direito da IES escolhida como campo de pesquisa e para a participação na investigação foram observados os seguintes critérios: ser professor (a) do curso de Bacharelado em Direito da instituição de ensino superior pesquisada e ter, pelo menos, 5 (cinco) anos de experiência como professor(a) no ensino superior tendo em vista que, segundo Huberman (1995), este período refere-se à fase da estabilização docente e está marcado pela consolidação de um repertório pedagógico, além da construção de uma identidade profissional que supõe a afirmação de si mesmo como professor. Ademais, ressaltamos a intencionalidade em escolher dentre os professores da IES pesquisada, uma parte que possuísse algum tipo de formação específica na área educacional e outra parte que não tivesse essa formação, a fim de comparar as possíveis implicações desta formação no desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica.

Os professores participaram da pesquisa de maneira voluntária, foram esclarecidos acerca de todos os aspectos relativos à investigação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), que além dos esclarecimentos necessários constou como documento que assegurou o consentimento dos sujeitos em participar do estudo proposto. Esses participantes serão designados de: Esperança, Autonomia, Tolerância, Solidariedade, Liberdade e Mudança, em alusão a valores defendidos por Paulo Freire em suas obras, por considerar que estes valores precisam orientar a prática docente reflexiva crítica no ensino jurídico como forma de construção da justiça social. Ressaltamos que esses valores não foram considerados em suas relações com o gênero dos interlocutores, mas, independentemente de serem atribuídos a homens ou mulheres, são valores universais a se reputar na transformação do contexto educacional e social em que se vive e atua, por isso a atribuição dos termos aos docentes independente do gênero dos mesmos.

### **4.3 Instrumentos e técnicas de produção de dados**

Para a coleta dos dados optamos pelo memorial de formação, que permitiu aos sujeitos a produção de um relato escrito da trajetória formativa e vivências docentes conduzindo a um processo de reflexão crítica; e a entrevista reflexiva, que se constituiu em oportunidade de

realização de uma análise conjunta entre pesquisadora e sujeitos acerca de aspectos da prática docente dos professores a partir das ações da reflexão crítica propostas por Liberali (2008): descrever, informar, confrontar e reconstruir.

#### 4.3.1 Memorial de Formação

O memorial de formação se constitui em um procedimento metodológico de pesquisa e de formação. Nesta perspectiva, a formação toma como referência a experiência vivida no passado para repensar decisões do presente e planejar o futuro, é o que Souza e Abrahão (2006, p. 142) denominam de: “[...] dialética entre o vivido-passado e as prospecções de futuro”.

O relato das trajetórias formativas pelos professores conduz a reflexões e trocas de experiências relevantes para o desenvolvimento profissional docente. A narrativa, particularmente em sua forma escrita, traz à tona emoções e experiências positivas e negativas, que podem potencializar o processo de mudanças na prática docente que os professores desenvolvem.

A escrita na pesquisa narrativa constitui-se em mediadora da formação docente, pois possibilita a reconstrução de conhecimentos e a reflexão sobre o cotidiano das práticas institucionais. Conhecer a trajetória formativa do professor constitui-se em meio valioso para se conhecer a forma como o docente lida com sua profissão, como enfrenta as dificuldades, como planeja e modifica suas ações.

Para Reis (2008), quando os professores relatam seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentem motivação para modificar suas práticas e mantêm uma atitude crítica e reflexiva sobre seu desempenho profissional. Pelo recurso da construção de narrativas os professores reconstróem suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos por intermédio de suas experiências, permitindo sua análise, discussão e eventual reformulação.

Os relatos escritos sobre as experiências docentes constituem-se processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadearem, entre outros aspectos: “a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir.” (REIS, 2008, p. 18).

A escrita da narrativa, portanto, constitui-se em um instrumento de aprendizagem, pois carrega experiências que, ao serem lembradas e questionadas, abrem espaço para a reconstrução do conhecimento. Trata-se de um verdadeiro movimento dialético entre o vivido, o presente e as perspectivas futuras que se potencializa por meio da reflexão contribuindo para a compreensão e análise da dimensão pessoal, da valorização de si enquanto pessoa.

A utilização das narrativas possibilita compreender os sujeitos em sua totalidade, suas concepções acerca da educação, as teorias que norteiam suas práticas e suas escolhas didáticas e metodológicas no exercício docente, ajuda os professores a refletirem sobre suas próprias experiências e a serem críticos com as decisões que tomam na sua prática cotidiana. Ao se envolver com práticas autobiográficas no campo da formação, o professor entra em contato com seus modos de ensinar e aprender, compreendendo a realidade e buscando transformar sua prática docente.

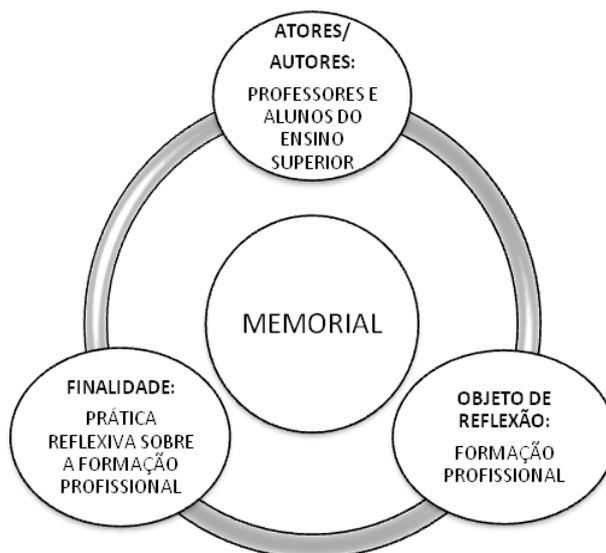
Assim, o indivíduo organiza suas ideias para efetivar seu relato e neste processo reconstrói sua própria experiência e concomitantemente reflete criticamente acerca de sua prática. Dessa forma, o professor pode revisitar a própria formação, mediante um processo de reflexão acerca dos fatos lembrados, que darão sentido às experiências singulares de ser e de fazer a prática profissional docente.

O memorial representa um exercício individual de reconstrução da experiência de vida que possibilita a ativação da subjetividade do sujeito e a reflexão acerca de suas opções, (re)significando-as. Nesse sentido, é como nos diz Brito (2010, p. 57):

Escrever um memorial supõe reflexão prévia, caracteriza-se como um registro ordenado de ideias, que, no seu fluxo natural de narrativa possibilita ao sujeito revisitar seus estudos e aprendizagens ao longo do tempo, oportunizando a esse sujeito não só a capacidade de se expressar, mas também a oportunidade de autorrever-se na ação desenvolvida, nos estudos empreendidos, nos trabalhos e conhecimentos produzidos, enfim, acerca de suas aprendizagens na vida e na academia.

A escrita de si possibilita aos professores compreenderem-se profissionalmente mediante um processo de reflexão das experiências passadas que foram significativas e interpretação das vivências educacionais vividas no presente. A narrativa por meio do memorial torna-se, assim, recurso revelador da rotina docente e da evolução da vida profissional do professor. Nessa perspectiva, a Figura 3, a seguir, sintetiza características do memorial, segundo Souza (2006).

**Figura 3 - Características do memorial.**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Souza (2006).

Os atores/autores do memorial são professores que relatam suas experiências atribuindo-lhes novo sentido, constituindo-se em prática reflexiva acerca de um objeto específico, a formação profissional. A finalidade é possibilitar o desenvolvimento de uma prática reflexiva sobre o percurso profissional, que oportunize a (auto)formação na atividade de contar/recontar as próprias vivências.

O memorial visa empreender uma análise das memórias do processo formativo dos professores para o melhor desempenho da docência. Segundo Passeggi (2008, p. 103):

O uso das histórias de vida em formação e dos memoriais de formação, como práticas reflexivas e autoformativas, repousa sobre essa possibilidade de acompanhar o outro em sua reflexão sobre os modos como ele dá sentido ao seu encontro com o mundo. [...] Os resultados das análises sugerem as potencialidades do memorial autobiográfico como procedimento de transformação e de expansão de si, mesmo quando não parece ser essa a sua finalidade.

O memorial é um registro de experiências e fonte de reflexões que permite conhecer a vida e a formação dos professores, constituindo-se como recurso de (auto)conhecimento e crítica, tendo em vista que, o sujeito se encontra consigo mesmo em marcos importantes de sua vivência profissional para atribuir-lhe novos sentidos e compreender-se como autor e transformador da própria história.

Assim, os memoriais constituem-se em recurso potencializador de formação de professores, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. Ao refletir sobre o que se escreve emerge uma dimensão formativa, entendida como uma alternativa de formação às possibilidades clássicas de processo formativo docente, tendo em vista que este processo não se constrói somente pelo acúmulo de cursos, com a aprendizagem de técnicas e metodologias específicas. Dessa forma, as narrativas escritas em memorial têm sido consideradas como instrumentos de investigação-formação ao favorecerem a emancipação dos sujeitos e a transformação de suas práticas.

Cada memorial traz em si uma singularidade na medida em que aborda aspectos específicos que atendem à determinados objetivos investigativos. As narrativas, no memorial, seguem, portanto, um modelo individualizado de relato reflexivo que possibilita a ação formativa (BRITO, 2010).

Utilizar o memorial como instrumento para produção de dados nas investigações em educação valoriza significativamente a pessoa do professor, apresentando valiosas possibilidades de êxito na pesquisa desenvolvida, tendo em vista que o aspecto dialético das narrativas compreende, além da análise do pesquisador em relação aos relatos, a autoanálise do próprio professor em relação ao seu fazer. Os memoriais refletem situações reais de aprendizagem prática, valorizando a pessoa do professor e ao mesmo tempo o colocando como o cerne do debate sobre as questões relacionadas ao seu processo formativo.

Sobre o valor atribuído ao trabalho investigativo por meio das narrativas, Oliveira (2006, p. 173-174) destaca que:

[...] acreditamos no trabalho com narrativas docentes como forma de dar visibilidade às vozes, às práticas, aos significados dessas pessoas professoras e, nesse sentido, nossas práticas de pesquisa nos levam não mais a descrever, denunciando as mazelas e obstáculos das escolas e dos professores na realização de práticas emancipatórias e, nem mesmo, em prescrições de como devem caminhar, mas no reconhecimento do outro enquanto produtor de conhecimento.

Assim, pelo memorial, buscou-se oportunizar aos interlocutores da pesquisa espaço para a escrita de si, compreendendo-se como protagonistas de seu processo formativo, evidenciando suas experiências marcantes, seus saberes, sua prática, sua trajetória pessoal e profissional em uma atividade de construção de aprendizagens docentes.

Desse modo, a escrita do memorial constituiu-se em um processo de formação de professores, ao oportunizar aos sujeitos tecer reflexões em torno de suas aprendizagens, de

sua prática e de seus conhecimentos, atribuindo sentido a fatos temporais e pessoais relativos ao processo de formação e à experiência profissional.

No contexto desta investigação, as narrativas docentes foram produzidas a partir de roteiro orientador (APÊNDICE B), abrangendo enunciados relacionados ao percurso formativo dos interlocutores. Sob esse enfoque, a escrita do memorial tornou-se lugar de referência para uma reflexão sobre o desenvolvimento da prática docente dos professores que participaram da pesquisa e um autêntico espaço de (auto)formação.

Os interlocutores receberam o roteiro com enunciados orientadores do relato a ser escrito, facilitando assim, por meio destes dispositivos, a escrita do memorial. Os enunciados apresentaram solicitações de relatos acerca da trajetória formativa dos professores, possibilitando revisitar e resignificar momentos formativos do percurso percorrido, oportunizando a formação docente mediada pelo processo de reflexão motivado pelo memorial.

Na redação desse instrumento tivemos o cuidado de, ao final dos enunciados, esclarecer o objetivo do memorial e a liberdade de expressão no texto a ser redigido. Nesse sentido, não houve maiores dificuldades na escrita pelos interlocutores, alguns tiraram dúvidas em relação ao texto, pois temiam que, por se tratar de produção de dados para uma tese, o escrito necessitasse de rigor formal excessivo na escrita. Entretanto, a partir de alguns esclarecimentos, foi possível compartilhar com os interlocutores a intencionalidade do memorial a ser produzido, o que tornou o processo de escrita um momento prazeroso para muitos, que relataram à pesquisadora o deleite que sentiram ao contar e reviver a própria história.

Nesta fase, além de produzir dados, a intenção foi facilitar o processo de reflexão sobre a trajetória de vida e formação, caminhando para a compreensão do próprio processo formativo pelo sujeito e construção de sua identidade docente. Nesse momento, visamos desenvolver a flexibilidade sobre o que foi vivido, analisando o percurso como um todo em seus aspectos retrospectivos e prospectivos.

Compreendemos que o memorial tornou-se elemento de intervenção na realidade dos interlocutores, uma vez que possibilitou a reflexão sobre a trajetória de formação inicial e continuada e os investimentos pessoais na formação docente. Nesse sentido, segundo Passeggi (2000, p. 138): “[...] as narrativas sobre a formação são concebidas como processos de intervenção que podem potencializar a transformação dos sujeitos, uma vez que entrelaçam processos de autoria e de construção identitária”.

Assim, ao revisitarem suas vivências formativas os professores foram conduzidos ao processo reflexivo que subsidiou possibilidades de transformação do que fazem a partir da potencialidade formativa da narrativa.

#### 4.3.2 Entrevista Reflexiva

A entrevista reflexiva possui caráter dialógico, privilegiando a conversação do tipo face a face, de maneira que os sujeitos envolvidos forneçam verbalmente informações necessárias para o estudo. A entrevista com perguntas abertas possibilita ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões, não consistindo em mera troca de perguntas e respostas.

Justificamos a escolha pela entrevista reflexiva nesta pesquisa, pois, embora seja de natureza narrativa, traz em seu seio a necessidade do rompimento com o esquema pergunta-resposta recorrente em instrumentos de coleta de dados. No caso desta investigação a entrevista, embora tenha se constituído de perguntas, estas foram utilizadas com o objetivo de favorecer a narrativa dos sujeitos, de dar-lhes oportunidade de se expressarem livremente acerca de seus fazeres na docência.

Comprendemos que os professores tem se visto sem uma voz própria no processo de investigação, o que dificulta a motivação dos mesmos em contar suas histórias (CONNELLY; CLANDINI, 1995). Dessa forma, as perguntas da entrevista constituíram-se mediações do processo de reflexão crítica, oportunidade de esclarecimento e análise conjunta entre pesquisadora e sujeitos, bem como possibilitou a reflexão conjunta acerca de aspectos da prática docente dos sujeitos. Nesse sentido, é como professam esses autores:

Em la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante el proceso de la investigación. Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación. (CONNELLY; CLANDINI, 1995, p. 21).

Dessa forma, os interlocutores tiveram tempo e espaço para protagonizarem a narração de suas práticas em instrumento narrativo-reflexivo de produção de dados em que a escuta

atenta da pesquisadora e a análise dessas narrativas valoriza as vivências dos sujeitos. As narrativas foram percorrendo o ciclo da reflexão crítica, de maneira que os enunciados foram diretamente relacionados às ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, já discutidas neste estudo; navegando por este ciclo e narrando suas experiências, os interlocutores puderam passear por suas práticas, compreendendo e refletindo o que fazem, gerando valiosas oportunidades de reconstrução da prática docente no âmbito jurídico.

Compreendemos que estas narrativas em entrevista reflexiva permitiram alcançar o que Schutze (2011) discute acerca da entrevista narrativa: a produção de dados textuais que apresentam o entrelaçamento dos acontecimentos e a experiência da história de vida, que não revela apenas o curso externo dos acontecimentos, mas também as reações internas, os acontecimentos e sua elaboração interpretativa pormenorizada. Assim, desenvolvemos um instrumento que se constitui no encontro dialético entre os pressupostos da entrevista reflexiva e da entrevista narrativa.

A entrevista foi realizada visando atingir objetivos específicos traçados para a pesquisa: caracterizar a prática docente dos professores do curso de Direito e analisar as contribuições da prática docente reflexiva crítica ao exercício da docência no Curso de Direito. Dessa forma, este instrumento de coleta de dados ajudou na verbalização, trazendo à tona a reflexão e auxiliando na compreensão da prática docente que adota o caráter reflexivo.

As entrevistas aconteceram durante o mês de abril e maio de 2017 em dias e horários estabelecidos pelos interlocutores, de acordo com a disponibilidade dos mesmos e em locais específicos: o Laboratório de História da IES foi o local da entrevista das professoras Autonomia e Tolerância; a entrevista do professor Esperança foi realizada em seu escritório de Advocacia; a professora Solidariedade concedeu sua entrevista em uma sala de aula da IES; a entrevista do professor Liberdade ocorreu na sala dos professores da IES e a residência da professora Mudança foi o espaço escolhido para sua entrevista. Visamos oportunizar a realização da pesquisa em espaços já conhecidos pelos professores a fim de que se sentissem mais confortáveis e tranquilos em expressar suas concepções. A relação de trabalho estabelecida há tempos entre pesquisadora e interlocutores permitiu o desenvolvimento de momentos agradáveis de reflexão acerca da prática docente, constituindo-se em oportunidades valiosas de diálogo e problematização.

Nessa perspectiva, estabelecemos questões (APÊNDICE C) que propiciaram o desenvolvimento das ações da reflexão crítica propostas por Liberali (2008): descrever, informar, confrontar e reconstruir e salientamos que elas não ocorreram de forma linear, com o seguimento ordenado das perguntas previamente formuladas, mas, de forma dinâmica,

adaptando as perguntas às respostas dos interlocutores, bem como adequando novos questionamentos de acordo com o movimento da entrevista.

Nesta perspectiva, constituímos o que Connely e Clandinin (1995, p. 19) designam de *caring community*, ou seja, uma relação de atenção mútua, em que: “[...] ambos, investigadores y practicantes, cuentan historias sobre su relación en la investigación, es muy posible que sean historias que se refieran a la mejora en las próprias disposiciones y capacidades (*empowerment*).” Os diálogos oportunizaram o revisitar de práticas e a tomada de consciência crítica acerca de possíveis mudanças, trazendo em si a potencialidade de intervenção da pesquisa narrativa.

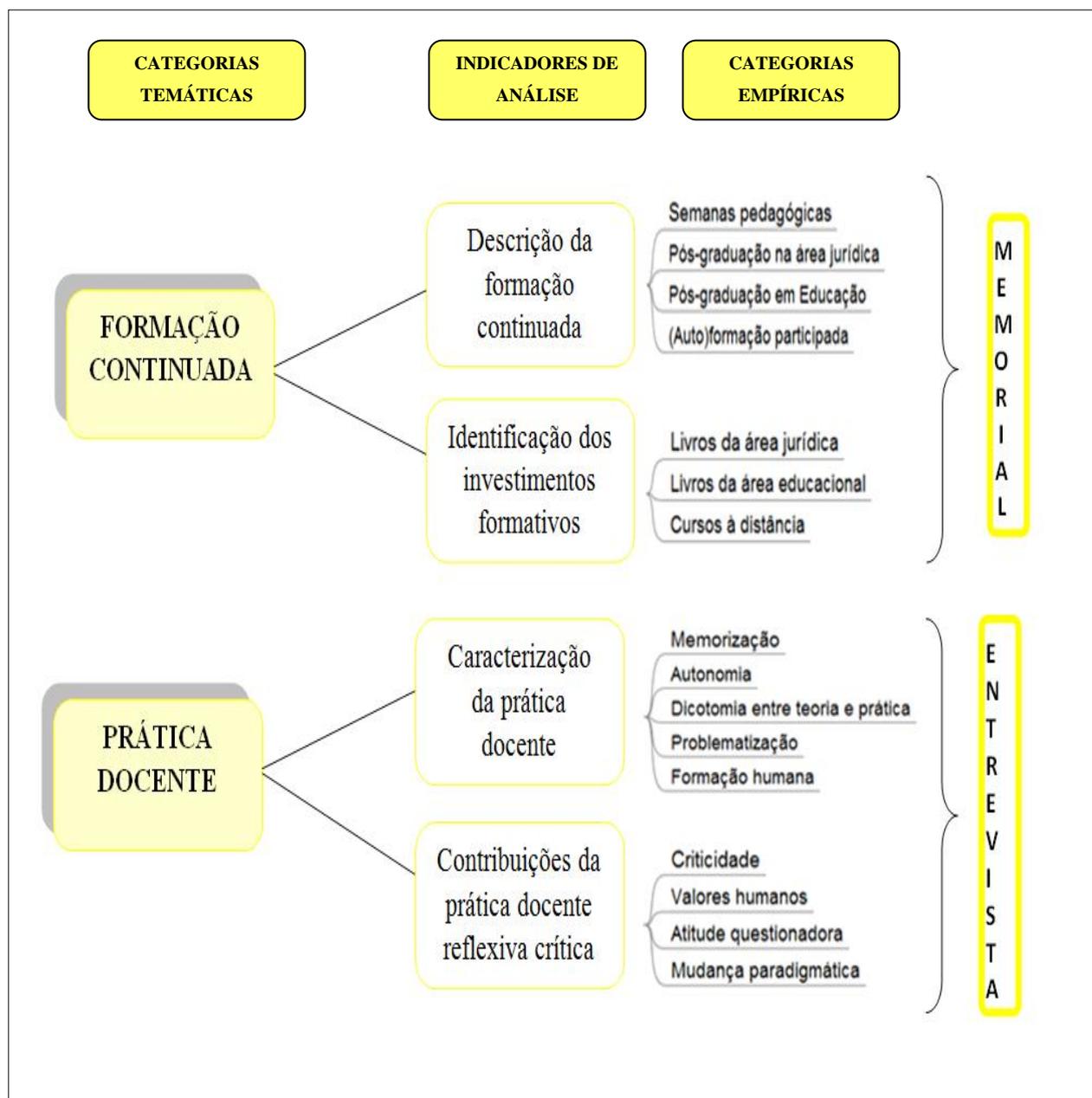
As narrativas foram gravadas por meio de aplicativo no aparelho celular da pesquisadora com a devida autorização dos interlocutores e, após as entrevistas, as mesmas foram transcritas pela pesquisadora e posteriormente repassadas aos professores para que lessem o conteúdo transcrito e concordassem com a exposição e análise seu conteúdo nesta pesquisa.

#### **4.4 Análise dos Dados**

A análise de dados na pesquisa qualitativa compreende atividade de alta complexidade, o que implica um trabalho que perpassa toda a investigação. Dessa forma, foi realizada uma análise descritiva e interpretativa dos conteúdos das narrativas dos interlocutores, em que empregamos a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). Para essa autora, a análise de conteúdo define-se como um conjunto de técnicas de análises de comunicações com a intenção de inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

Para a análise dos dados produzidos na pesquisa partimos de duas categorias temáticas principais: Formação Continuada e Prática Docente. A partir dos objetivos da pesquisa definimos indicadores de análise: contribuições da formação inicial para a docência, contextualização da formação continuada, investimentos formativos, caracterização da prática docente, contribuições da prática docente reflexiva crítica. A análise dos indicadores fez emergir categorias empíricas evidenciadas a partir das singularidades encontradas nas narrativas dos interlocutores, conforme destacadas no Quadro 2.

**Quadro 2 -** Categorias e indicadores de análise



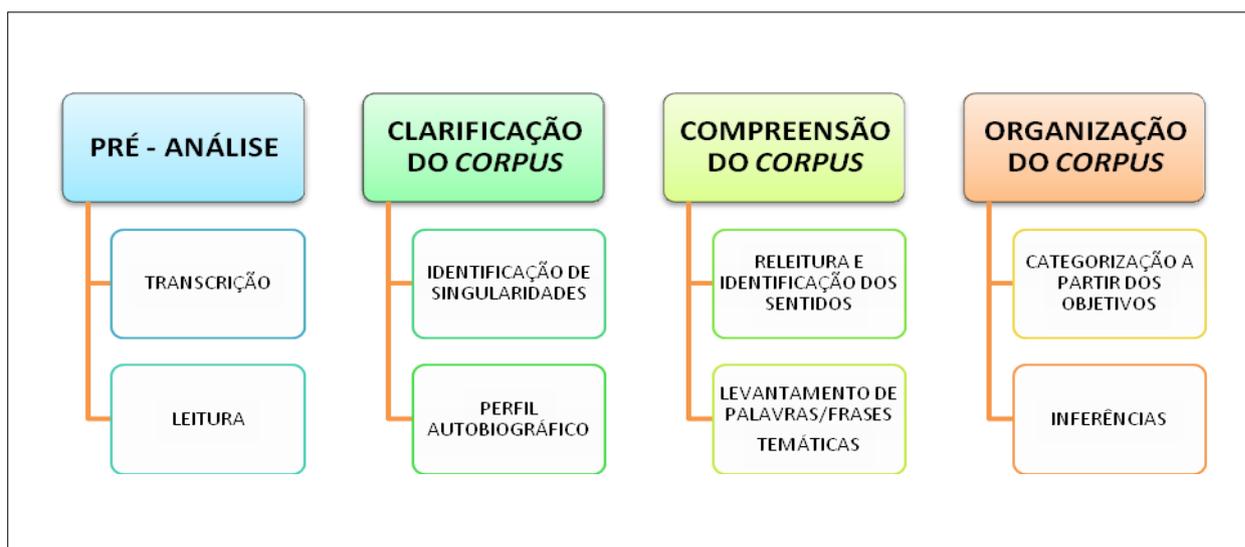
Fonte: Elaboração da pesquisadora (2017).

Para a análise dos dados percorremos etapas baseadas em Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), que discutem a análise de conteúdo no âmbito das histórias de vida. Segundo os autores, a finalidade desta análise é evidenciar nessas histórias as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos.

A análise na pesquisa narrativa requer critérios que enfoquem a vida dos sujeitos em seus vários aspectos, considerando os detalhes revelados por eles, na procura de sentidos manifestados por sentimentos, desejos, motivos pessoais e até mesmo nos silêncios, pois a

narrativa objetiva a vida representada nas intenções do indivíduo, que muitas vezes não estão claramente expressas em seus escritos. A busca por compreender a formação e a prática docente dos interlocutores conduziu-nos à procura em entender esses temas a partir de suas valorizações, sentidos e interpretações. Nessa perspectiva, o Quadro 3 apresenta o percurso empreendido para a análise das narrativas.

**Quadro 3** - Percurso de análise de narrativas



Fonte: Produção da pesquisadora com base em Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

Iniciamos nosso procedimento de análise com a fase de pré-análise, consubstanciada nas etapas de transcrição e leitura. Fizemos uma leitura atenta e repetida dos memoriais a fim de compreender as versões da trajetória formativa postas em evidência pelos interlocutores. Em relação aos dados produzidos por meio da entrevista reflexiva, fizemos a transcrição das entrevistas gravadas e, em seguida, procedemos à leitura e releitura das narrativas transcritas.

Na segunda fase, designada de clarificação do *corpus*, utilizamo-nos de marcadores de texto de cores diversas para identificar as singularidades na narrativa dos interlocutores, aspectos que revelassem suas concepções sobre as duas principais categorias temáticas deste estudo: Formação e Prática Docente. Por meio dos marcadores procedemos, então, à seleção de trechos que revelassem a singularidade de cada interlocutor em relação ao seu processo formativo e às suas práticas docentes. Ainda nesta fase, construímos o perfil autobiográfico dos sujeitos a partir de suas narrativas, reveladas no início do memorial. Lemos e relemos minuciosamente os perfis construídos a fim de conhecermos melhor os interlocutores e, assim, identificarmos aspectos relevantes destes perfis a serem analisados.

Na fase de compreensão do *corpus* iniciamos com a releitura dos trechos selecionados na fase anterior e a identificação dos sentidos atribuídos por cada interlocutor às temáticas discutidas em suas narrativas. A partir da identificação dos sentidos e particularidades de cada interlocutor passamos à etapa de levantamento de palavras/frases temáticas que se aproximavam nas narrativas dos sujeitos, tendo em vista que a história de vida de um ator social relaciona-se diretamente com a história do grupo social no qual está inserido, desse modo, fomos identificando sentidos similares nas narrativas a fim de organizar o *corpus* para a análise.

A fase de organização do *corpus* permitiu-nos observar a frequência de aparecimento de alguns sentidos, nas narrativas, atribuídos à formação e à prática docente pelos interlocutores. A partir dessas frequências, identificamos as categorias empíricas a serem interpretadas de acordo com os objetivos traçados na pesquisa. Em seguida, passamos à etapa de inferências, em que descrevemos, interpretamos e analisamos os dados produzidos na investigação orientados pelo referencial teórico que norteou o estudo.

Compreendemos que: “[...] qualquer análise de conteúdo tem seus limites, justamente, porque nunca está acabada, e os seus enviesamentos, porque é sempre um trabalho subjectivo sobre um material humano.” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 118). Dessa forma, deixamos claro que as narrativas produzidas nesta investigação são muito ricas em detalhes de vivências que demarcam a docência dos interlocutores e que não seria possível adentrar a todos os meandros desses detalhes, entretanto, analisamos os aspectos que são essenciais para a discussão das temáticas propostas nesta pesquisa, bem como para o alcance dos objetivos propostos.

Assim, a análise e a interpretação dos dados ocorreu de forma interrelacionada, a partir da interface com o referencial teórico, tendo como diretrizes norteadoras os objetivos deste trabalho analisando as particulares que permitem compreender como a formação continuada dos professores do Curso de Direito se constitui em possibilidade de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica.



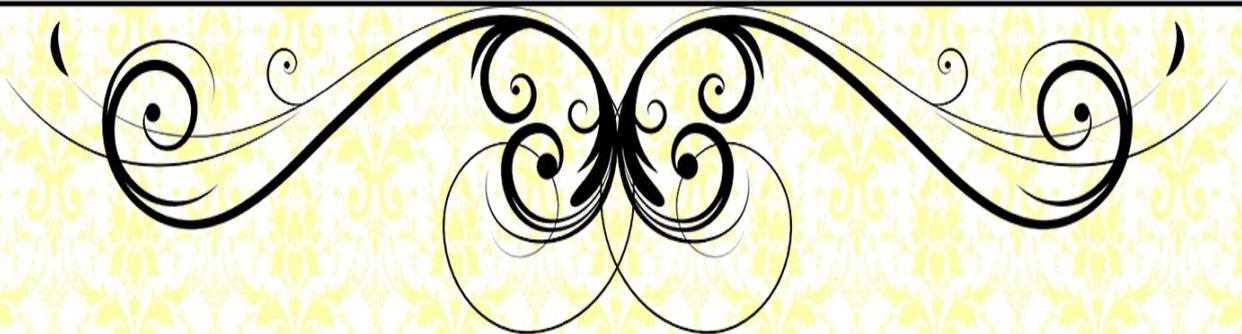
---

## **CAPÍTULO 5**

### **A ESCRITA DE SI EM NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: REVISITANDO E RECONSTRUINDO A DOCÊNCIA**

*Pois um acontecimento vivido é finito ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura.*

*Walter Benjamin*



## CAPÍTULO 5

### **A ESCRITA DE SI EM NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: REVISITANDO E RECONSTRUINDO A DOCÊNCIA**

O acontecimento lembrado é sem limites e, partindo deste pressuposto, visamos conhecer as memórias dos interlocutores a fim de compreendermos seus modos de textura, ou seja, seus modos de ser e fazer-se docente. Assim, apresentamos neste capítulo a análise da categoria temática Formação Continuada, com seus respectivos indicadores: descrição da formação continuada e identificação dos investimentos formativos. A análise produzida neste capítulo contempla as narrativas da trajetória formativa dos interlocutores relatadas no memorial considerando que os relatos dos percursos de vida podem contribuir com o processo formativo na reconstrução da prática docente.

#### **5.1 Conhecendo os interlocutores da pesquisa: retratos de si em histórias de vida e encontros com a docência**

Os interlocutores da pesquisa são professores que neste momento investigativo constituem-se também como protagonistas de suas histórias de vida. Nesta seção são apresentados os relatos escritos dos interlocutores a partir dos enunciados: “Conte-me sobre você. Faça uma breve apresentação de si, destacando aspectos que considere importantes para quem deseja conhecê-lo (a) melhor” e “Relate sobre seu encontro com a docência. Fale sobre os motivos de sua opção pela docência”. Os textos encadeiam acontecimentos relacionados à vida pessoal e profissional dos interlocutores em aspectos que, de certa forma, justificam a trajetória de vida que seguiram/seguem. Dessa forma, a experiência de escrita inicial em contexto de apresentação permitiu que os professores produzissem conhecimento sobre si, bem como possibilitou que os conhecêssemos melhor.

Participaram desta investigação 6 (seis) professores bacharéis do Curso de Direito de uma IES de Teresina-PI que atenderam aos critérios de escolha descritos e justificados na seção 4.2 deste texto. Faz-se necessário que conheçamos os professores que participaram desta investigação, para que possamos melhor compreender suas narrativas, seus percursos formativos e a prática que desenvolvem. O convite para a participação na pesquisa foi feito,

inicialmente, por meio de uma conversa informal, e, posteriormente formalizado e documentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

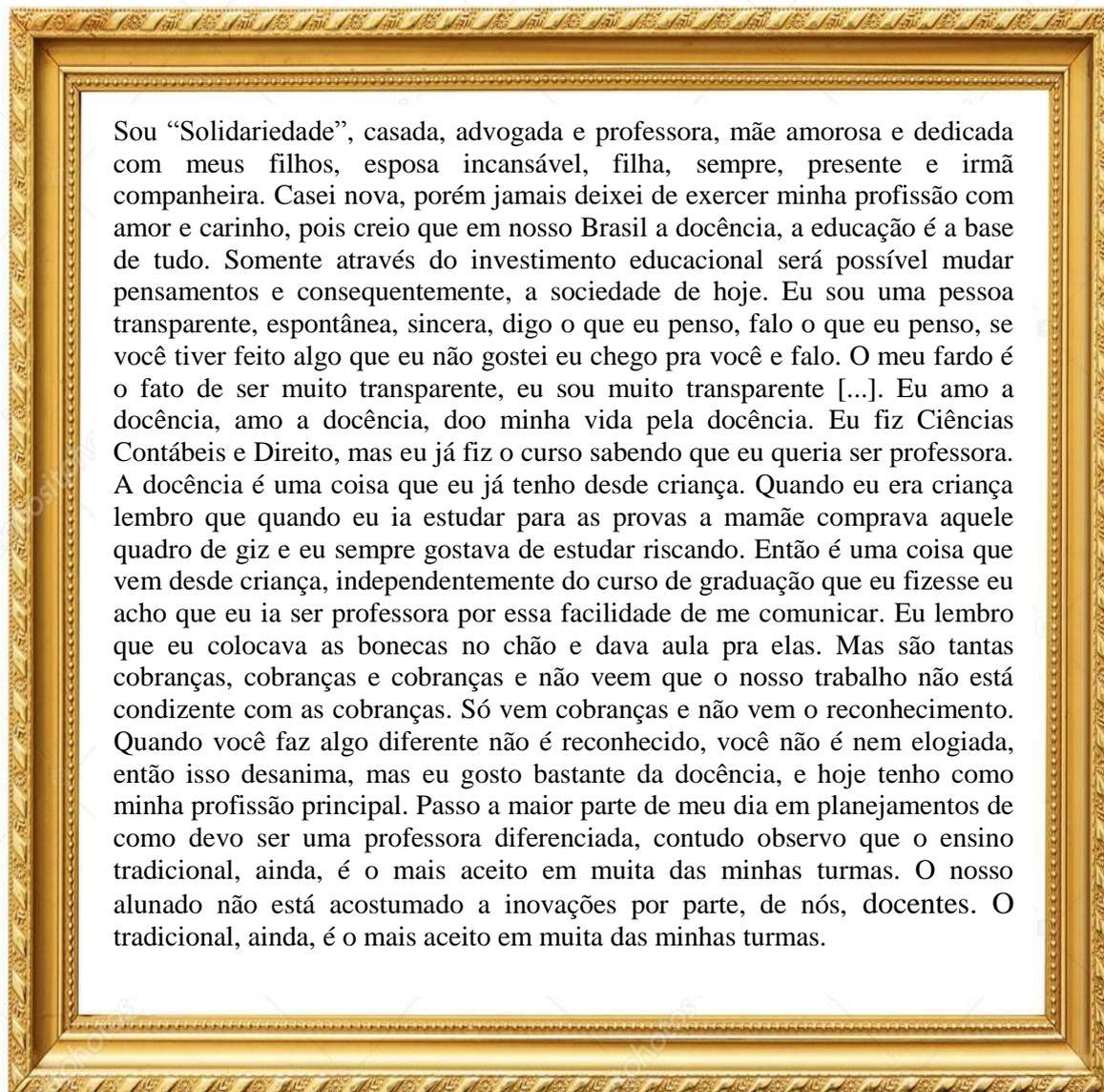
Para efeito de apresentação do perfil autobiográfico dos participantes expomos nesta seção os relatos que os professores fizeram sobre si no primeiro momento do memorial de formação. O perfil autobiográfico de cada professor, tendo como suporte os dados narrativos contidos no memorial sobre suas histórias de vida a partir de enunciados, constituindo-se em um exercício de olhar para si e escrever sobre si, como um autorretrato. Neste exercício, os participantes fizeram memória de eventos marcantes de suas vidas, características pessoais, situações específicas que demarcam quem são e o que fazem.

As narrativas dos professores apresentam suas versões sobre o vivido, envolvendo o trabalho de mobilização da memória que permitem a resignificação e a reconstrução de suas experiências. Nesse sentido, compreendemos que: “[...] esses momentos rememorativos na pesquisa são formadores, na medida em que propiciam um olhar para trás que necessariamente tem relação com o presente.” (GUEDES-PINTO; SILVA; GOMES, 2008, p. 68).

A rememoração de experiências constitutivas de seus perfis autobiográficos nos permite adentrar um pouco na realidade de cada um, conhecê-los e compreender as vivências que subsidiam suas concepções e práticas.

#### 5.1.1 Professora Solidarietà: *“Eu amo a docência, amo a docência, doo minha vida pela docência.”*

A professora Solidarietà inicia situando-nos em sua vida pessoal e profissional, apresenta-se como esposa, mãe, advogada, professora, filha e irmã, destacando características marcantes: amorosa, incansável, presente, companheira. Destacamos que, logo de início, Solidarietà identifica-se como advogada e professora revelando que a docência é parte de sua identidade profissional. Essa identidade aparece de forma evidente no relato de si da professora, que ressalta não ter deixado de exercer a profissão, mesmo após o casamento, referindo-se à profissão docente, uma vez que deixa claro que, para ela, “[...] a docência, a educação, é a base de tudo.”

**Figura 4 - Perfil Autobiográfico da Professora Solidarietà**

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2017).

A memória da professora Solidarietà traz à tona algo marcante e de suma importância para sua atual constituição como docente: suas lembranças de infância relacionadas às brincadeiras de escola. A credibilidade da professora em relação ao papel que acredita ter a educação é marcante em seu relato, revelando seu amor pela docência, entretanto, esta se manifesta como algo independente de uma formação específica para exercê-la, uma vez que a professora relata: *“Eu fiz Ciências Contábeis e Direito, mas eu já fiz o curso sabendo que eu queria ser professora.”* Observamos que, mesmo com o amor pela docência a professora fez outros cursos de graduação e não um curso específico para o exercício da profissão docente.

Revela-se neste trecho uma concepção de que o exercício da docência estaria pautado em uma habilidade natural: *“Então é uma coisa que vem desde criança, independentemente do curso de graduação que eu fizesse eu acho que eu ia ser professora por essa facilidade de me comunicar”*, a facilidade de comunicação, independente de uma formação específica, tornaria Solidariedade apta ao exercício da docência, uma vez que a professora destaca que seria professora independente da graduação que cursasse.

Em relação a esta temática, Volpato (2010) ressalta que para muitos professores o desejo de ser professor não se relaciona à necessidade de cursar uma graduação específica para tal, denotando o caráter secundário da profissão professor para profissionais liberais. Até porque, esses professores, no geral, ao realizaram o vestibular, optam por outros cursos, como a própria professora Solidariedade que, embora tenha feito duas graduações, Direito e Ciências Contábeis, não optou por curso específico para o exercício da docência, embora expresse que este sempre foi seu desejo pessoal.

A professora Solidariedade, em seu relato, refere-se à situação do Brasil e dispõe que a educação é a base, entretanto, diante da complexidade e da diversidade de situações sócio-político-culturais que se levantam na atualidade, a sala de aula no ensino superior tem se constituído um cenário de constantes questionamentos, quebras de paradigmas e desafios a serem superados. Nesse sentido, para que os professores que atuam neste nível de ensino possam atender às dimensões éticas, afetivas e político-sociais deste contexto é preciso mais que o domínio de conteúdo das disciplinas a serem ministradas. Dessa forma, Almeida e Pimenta (2009) afirmam sobre a necessidade de uma formação no campo específico da área do conhecimento no qual se realiza a docência, como também no campo pedagógico.

Constatamos, ainda, no relato da professora Solidariedade a menção à desvalorização do trabalho docente, à cobrança e às exigências institucionais que terminam por desanimá-la em sua atuação, sentimentos que convergem e se coadunam com os dizeres de Lessard e Tardif (2007, p. 26-27): *“Os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia [...]”* A perda da autonomia relacionada às cobranças institucionais reflete negativamente no trabalho do professor, pois, diante das exigências, terminam por se desestimularem em suas práticas, principalmente no que tange à criatividade e à superação do paradigma tradicional, conforme relatado pela professora Solidariedade: *“Passo a maior parte de meu dia em planejamentos de como devo ser uma professora diferenciada, contudo observo que o ensino tradicional, ainda, é o mais aceito em muita das minhas turmas. O nosso alunado não está acostumado a inovações por parte, de nós, docentes.”*

É visível, pois, a presença do paradigma tradicional com o processo de ensino-aprendizagem centrado na figura do professor como detentor principal do conhecimento, aspecto que ainda subsiste na constituição dos cursos jurídicos, de modo que, a interlocutora tem ciência de que a formação docente, o planejamento, a reflexão, oportunizam ao professor o desenvolvimento de condições que rompam o ciclo do tradicionalismo e do dogmatismo no ensino jurídico. A professora Solidariedade evidencia em sua narrativa a atividade de planejamento de sua prática como meio para superar o ensino tradicional, no entanto, destaca que este ainda é a preferência dos alunos, que não estão acostumados às inovações.

O rompimento do paradigma tradicional baseado na fragmentação do conhecimento, no positivismo, na educação bancária, prescinde da reflexão crítica e da formação docente, de maneira que o professor possa emancipar-se de práticas reprodutivistas pelo desenvolvimento da sua autonomia. O aluno participa deste desenvolvimento, pois também precisa exercer sua autonomia como sujeito consciente e ativo no processo de produção do conhecimento, dessa forma, essa superação paradigmática envolve professores e alunos, sendo importante, pois, desmistificar concepções de impossibilidade de mudança no ensino por resistências impostas pelos alunos.

As resistências e divergências na incipiência de uma mudança de paradigma são comuns, segundo Kuhn (1992) este período é marcado pela insegurança e por grandes alterações, sendo necessário ao professor atravessar as intempéries que antecedem a mudança, não atribuindo à resistência manifestada pelos alunos o impedimento para que essa mudança se estabeleça.

A designação da resistência ou insatisfação dos alunos com práticas inovadoras como justificativa para a continuidade de práticas tradicionais que os professores do curso de Direito revelam desenvolver pode relacionar-se à necessidade da formação pedagógica, como assim aduz Iocohama (2011, p. 70):

Outro ponto de destaque que decorre dessa ausência de formação pedagógica é que, ao enfrentar dificuldades no processo educativo, o professor de Direito muitas vezes conclui que a causa não está nele, mas sim no aluno. Em sua concepção, alguns problemas são causados pelo aluno, sem que possa ter contribuído pessoalmente em algo para toda esta questão.

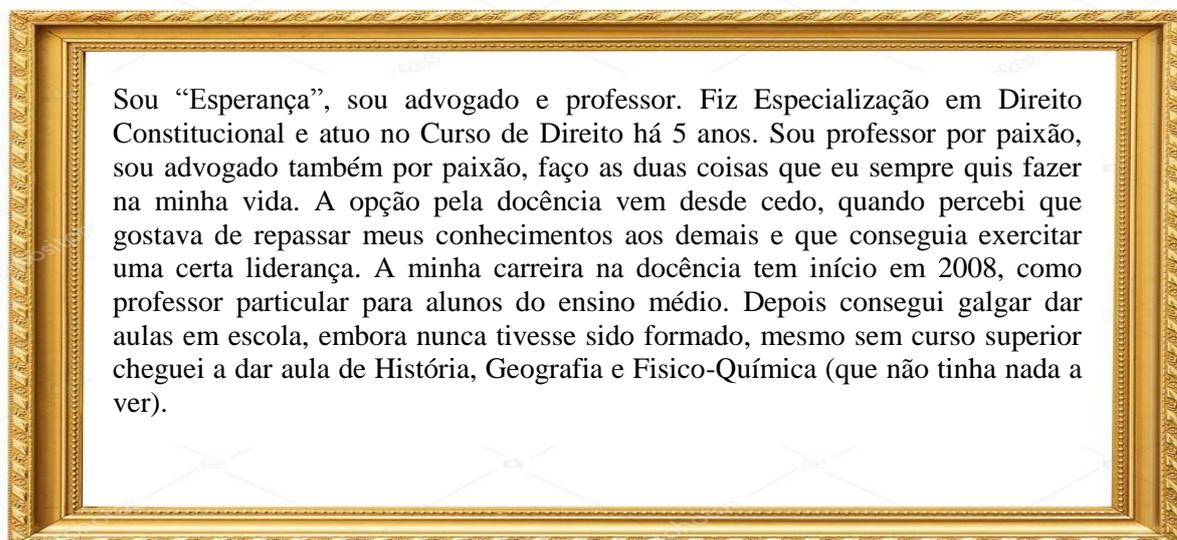
Compreendemos que os entraves ao desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica são circunstâncias rotineiras na atividade de professores do Curso de Direito que assumem a necessidade da mudança de paradigma. O estranhamento dos alunos em relação a

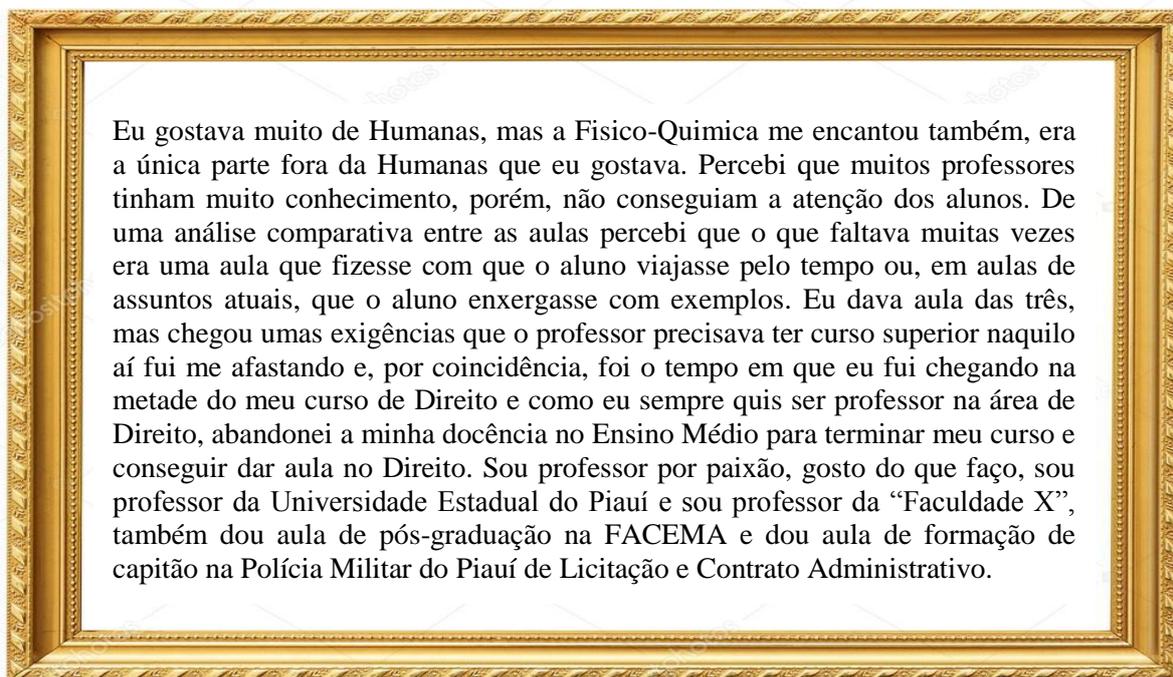
práticas diferenciadas das habituais práticas tradicionais com a restrita visão dogmática do Direito, é um aspecto que precisa ser discutido nos processos de formação continuada, a fim de que o professor disponha de condições de desenvolvimento da reflexão crítica despertando no aluno o interesse em participar ativamente de uma prática que valorize e incentive sua autonomia. De certo, que a superação de práticas há tantos anos arraigadas na história do ensino jurídico não é uma tarefa simples, mas, certamente uma tarefa possível por meio da reflexão e da formação docente.

### 5.1.2 Professor Esperança: *“Sou professor por paixão, gosto do que faço [...]”*

O professor Esperança inicia sua narrativa identificando-se como advogado e professor. A identidade profissional manifesta-se nas duas atividades, que são igualmente exercidas *“por paixão”*, conforme relata o professor. A opção pela docência partiu da concepção de que possuía características necessárias ao exercício dessa atividade: *“A opção pela docência vem desde cedo, quando percebi que gostava de repassar meus conhecimentos aos demais e que conseguia exercitar uma certa liderança.”* Percebemos neste relato que se sobressaem dois aspectos: o gostar de *“repassar”* conhecimentos e a liderança, que tem relação direta com a transmissão e a relação vertical entre professor-aluno, características marcantes do paradigma tradicional, que, conforme Behrens (2010), estabelece uma relação hierarquizada com o aluno de maneira que o conhecimento é concebido como estanque, repassado pelo professor e repetido e reproduzido pelo aluno.

**Figura 5 - Perfil Autobiográfico do Professor Esperança**





Fonte: Dados coletados na pesquisa (2017).

É comum que a opção pela docência advenha do encantamento, admiração ou mesmo paixão, como define o professor Esperança, entretanto, a predileção pela atividade docente precisa levar em consideração que esta se trata de uma atividade profissional que exige preparação, da mesma forma como se exige para o exercício de qualquer outra profissão que prescindir de uma graduação específica. O gosto pela docência não pode constituir-se em elemento suficiente para o seu exercício, mas precisa aliar-se à formação pedagógica que subsidia a profissão.

Observamos que o professor Esperança identifica-se como professor, entretanto, não faz menção à sua participação em processos específicos de formação docente, constituindo-se sua identidade pela experiência na sala de aula. O interlocutor apresenta em sua narrativa que iniciou a atividade docente sem nenhum curso superior, apenas utilizando os conhecimentos que possuía. Dessa forma, seu ingresso na docência deu-se pela concepção de que basta, para ser professor, ter conhecimento acerca dos conteúdos a serem ministrados, revestindo-se esta atividade de mero improviso e imitação de outros professores.

Pimenta e Anastasiou (2010) chamam a atenção para o risco da construção da carreira docente por meio da intuição ou autodidatismo, tendo em vista que a docência é uma atividade complexa, que requer a compreensão de conhecimentos e saberes específicos. O professor Esperança revela que, embora tenha “paixão” pela docência, não buscou formação

para esta atividade, pois, quando foi exigida a formação específica para lecionar no Ensino Médio, decidiu por afastar-se desse, passando a dedicar-se à conclusão do Curso de Direito para “[...] *conseguir dar aula no Direito*”, deixando clara, mais uma vez, que a formação em bacharelado seria suficiente para o exercício da docência. Embora revele que “[...] *sempre quis ser professor na área de Direito*”, o professor Esperança não buscou formação na área docente, o que revela a falta de compreensão acerca da necessidade da formação específica para o exercício desta atividade.

Observamos que tanto na narrativa da professora Solidariedade quanto na narrativa do professor Esperança: “[...] há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. [...] seria suficiente o domínio dos conhecimentos específicos, pois o que a identifica é o exercício profissional no campo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 36).

Chama-nos a atenção no relato do professor Esperança sua percepção acerca das fragilidades evidenciadas por outros professores: “*Percebi que muitos professores tinham muito conhecimento, porém, não conseguiam a atenção dos alunos. De uma análise comparativa entre as aulas percebi que o que faltava muitas vezes era uma aula que fizesse com que o aluno viajasse pelo tempo ou, em aulas de assuntos atuais, que o aluno enxergasse com exemplos.*” A percepção desse professor revela aspectos importantes a serem considerados na prática docente: a atenção dos alunos, a interação de maneira que o aluno seja envolvido na aula, exemplos que sejam próximos e facilitem a compreensão. Esta constatação é possível a partir de um processo reflexivo sobre a ação que se desenvolve, analisando-se suas fragilidades e reconstruindo-a a partir das necessidades do contexto educativo. Entretanto, o professor Esperança analisa a prática de outros professores, constata suas limitações, mas não ressalta as vulnerabilidades de sua própria prática.

O olhar para si, para o que se faz, é imprescindível no processo de compreensão e reconstrução da prática docente. Observar as fragilidades em práticas desenvolvidas pelos pares é uma experiência válida quando conduz a um processo reflexivo sobre a própria prática em situações similares às observadas. A reflexão crítica, proposta neste estudo, como meio para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva crítica, exige a autoavaliação, não como oportunidade para apenas criticar o que se faz, mas como possibilidade de transformação, de compreensão das limitações acerca do que fazemos, reflexão crítica tendo em vista a reconstrução dessas práticas.

É neste processo que a consciência e a curiosidade ingênuas tornam-se críticas, como discute Freire (2013, p. 43): “O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma,

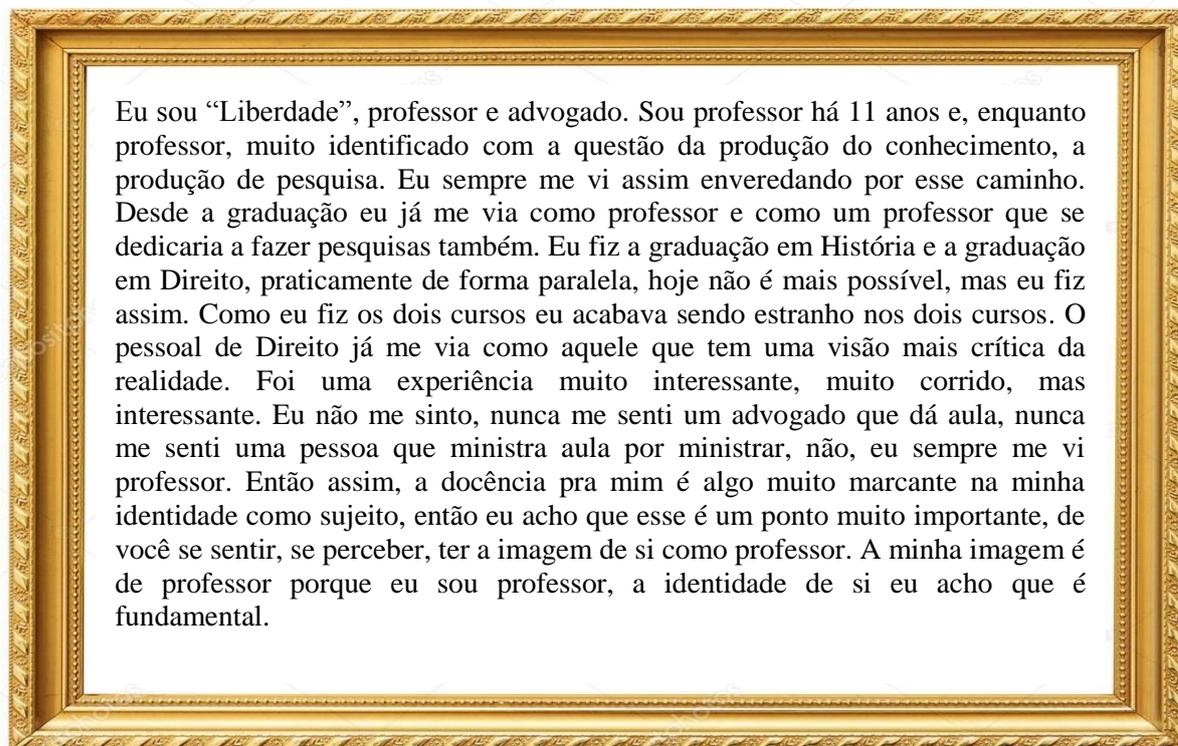
através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.” A curiosidade crítica trata-se de um elemento mobilizador de mudanças na prática docente, tendo em vista que, a partir do desenvolvimento dessa criticidade o professor passe a melhor compreender sua prática a partir de um olhar retrospectivo e prospectivo, planejando mudanças compatíveis com as exigências do contexto sócio-histórico em que esta prática se constitui.

A curiosidade crítica, que impulsiona o professor ao processo reflexivo, conduz à problematização de suas práticas, não somente em sua dimensão de sala de aula, como também em seus reflexos na dimensão social, no ensino jurídico, especificamente, contribuindo, desse modo, com a formação de um cidadão crítico que participe da construção do Direito como instrumento de justiça social.

### 5.1.3 Professor Liberdade: “*Desde a graduação eu já me via como professor [...].*”

O professor Liberdade destaca em sua narrativa um aspecto que o diferencia dos demais interlocutores da pesquisa: a formação inicial em curso de Licenciatura, pois, cursou o Bacharelado em Direito paralelamente ao Curso de Licenciatura em História. Dessa forma, constatamos o diferencial da formação inicial que demarca a coerência com a escolha profissional: “*Desde a graduação eu já me via como professor*”, ou seja, o professor Liberdade cursou uma licenciatura tendo em vista sua perspectiva de tornar-se professor. O caso particular desse docente é bem peculiar no âmbito dos cursos jurídicos, tendo em vista que, como observamos nas narrativas da professora Solidariedade e do professor Esperança, não há uma concepção firmada entre os docentes do Curso de Direito acerca da necessidade de uma formação específica para o exercício do magistério.

**Figura 6 - Perfil Autobiográfico do Professor Liberdade**



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2017).

Identificamos no relato do professor Liberdade a influência da atividade de pesquisa em sua formação “[...] enquanto professor muito identificado com a questão da produção do conhecimento, a produção de pesquisa.” A identificação de si como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento manifestada no desenvolvimento da pesquisa científica é aspecto fundamental no desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica, defendida neste estudo. É necessário compreender que a pesquisa na formação docente não pode ser atividade restrita aos espaços de pós-graduação, pois se consubstancia em instrumento valioso de reflexão dos dilemas da prática à luz do conhecimento científico e do contexto sócio-histórico em que atuamos. A pesquisa oferece ao professor a potencialidade de expandir suas possibilidades de atuação, de maneira que o professor passa a ser compreendido como produtor de conhecimentos sobre sua prática e não apenas como objeto de pesquisas desenvolvidas por outrem, que podem não trazer contribuições à autonomia do trabalho docente.

Dessa forma, o professor Liberdade revela estar imbuído em uma situação de (auto)formação, uma vez que a pesquisa da própria prática traz em si a perspectiva formativa na medida em que possibilita a construção e a reconstrução de conhecimentos e saberes

docentes. Compreendemos que este investimento pessoal na pesquisa da prática docente revela estreita relação com o processo identitário do professor Liberdade como docente, conforme revela no trecho seguinte: *“Eu não me sinto, nunca me senti um advogado que dá aula, nunca me senti uma pessoa que ministra aula por ministrar, não, eu sempre me vi professor. Então assim, a docência pra mim é algo muito marcante na minha identidade como sujeito.”*, desvela-se a identidade docente com sua devida autonomia, ou seja, esta identidade não complementa a identificação profissional como advogado, mas sustenta-se como um aspecto específico e diferenciado da advocacia, configurando-se como uma identidade própria.

Nesta perspectiva, como aduz Nóvoa (1992), a identidade revela-se como espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, de sentir-se professor. A imagem de si do professor Liberdade é explícita *“A minha imagem é de professor porque eu sou professor”* e este reconhecimento o conduz à pesquisa de sua prática e, conseqüentemente, à possibilidade de atuar na superação do paradigma tradicional, que ainda predomina no ensino jurídico.

Assim, afirmamos a aproximação do professor Liberdade com o paradigma educacional de cunho inovador, que visa ao distanciamento da fragmentação e da reprodução do conhecimento, tendo em vista que a inquietação que produz a pesquisa de sua prática docente possibilita a formação de um sujeito crítico e inovador, que compreende o conhecimento como inacabado, em constante processo de mudança a partir das necessidades da realidade social. Nessa perspectiva, tem-se: *“A produção do conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo, que provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação.”* (BEHRENS, 2010, p. 55).

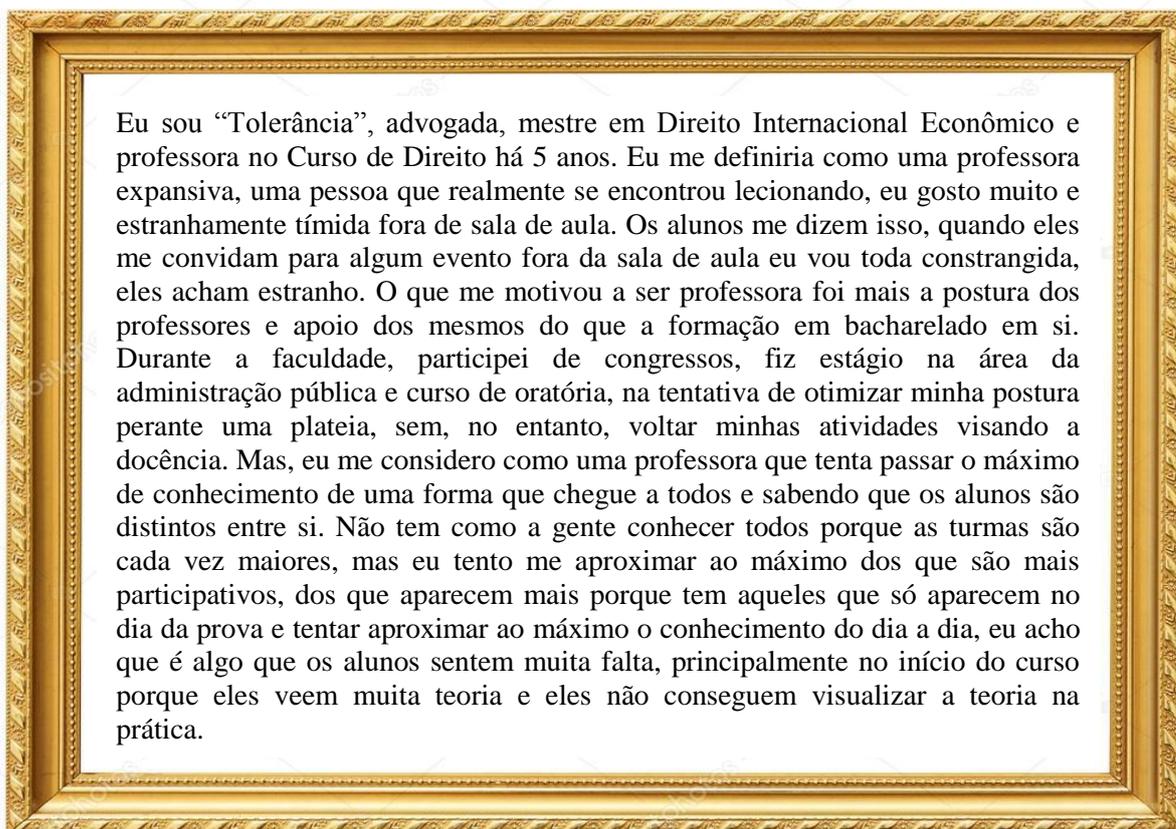
O reconhecimento de si como professor possibilita a busca pela formação específica, pela reflexão sobre a prática que se desenvolve, pois, a identidade profissional constrói-se a partir da compreensão de si como docente e do necessário investimento que esta atividade pressupõe.

#### 5.1.4 Professora Tolerância: *“[...] uma pessoa que realmente se encontrou lecionando [...]”*

A professora Tolerância apresenta, estritamente, suas características e algumas circunstâncias que a particularizam como docente, sem adentrar, detalhadamente, em suas características e situações da vida pessoal. A docente se identifica como expansiva, o que pressupõe ser comunicativa, entretanto, menciona a contradição que entende em suas

características como professora, pois, enquanto manifesta extroversão em sala de aula, revela timidez fora do contexto institucional. Observamos que a sala de aula se manifesta como espaço de realização pessoal, em que a timidez característica não encontra lugar, pois a professora relata ser *“uma pessoa que realmente se encontrou lecionando.”*

**Figura 7 - Perfil Autobiográfico da Professora Tolerância**



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2017).

A realização pessoal, ao desenvolver a atividade docente, é perceptível na narrativa da professora Tolerância, assim como na narrativa dos demais interlocutores que participaram desta investigação, contudo, esta realização oriunda do exercício do magistério não se relaciona com uma identificação como docente que produza a consciência da necessidade de uma formação específica para esta atividade.

Nesse sentido, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 79), os professores:

Quando chegam à docência universitária trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar [...]. O desafio, então, que se impõe é o de colaborar com o processo de passagem de

professores que se percebem como ex-alunos da universidade para ver-se como professores nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade do professor universitário, para que os saberes da experiência não bastam.

Constatamos o desafio de construir uma identidade docente a partir da narrativa da professora Tolerância, tendo em vista que, embora exista a realização pessoal em exercer a docência, não houve um investimento específico na profissionalização em relação a esta atividade, pois a professora revela: *“O que me motivou a ser professora foi mais a postura dos professores e apoio dos mesmos do que a formação em bacharelado em si.”* A motivação foi pautada pela influência dos professores, aspecto comum entre os estímulos que conduzem os bachareis ao exercício da docência. A professora esclarece que durante a graduação fez cursos de oratória para melhorar sua desenvoltura, mas não havia uma inclinação para a docência.

A ausência de uma formação específica para o magistério no ensino superior reflete na forma como a professora desenvolve sua prática: *“Mas, eu me considero como uma professora que tenta passar o máximo de conhecimento [...]”* A concepção de “passar conhecimento” relatada pela professora remete ao paradigma tradicional na concepção de transmissão de conteúdos, docência associada à aula expositiva e a ação do professor como protagonista e a do aluno como memorizador do conteúdo. Em contraposição a esse modo de ser professor, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 207) reforçam que: “[...] a aula não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos”.

Interessante percebermos que, embora a narrativa da professora Tolerância traga alguns elementos que demarcam o paradigma tradicional, a mesma também manifesta que busca aproximar-se dos alunos e tenta *“[...] aproximar ao máximo o conhecimento do dia a dia.”* A preocupação da professora em atrair o interesse dos alunos por meio da aproximação dos conteúdos às situações cotidianas por eles vivenciadas revela o estímulo ao processo de construção do conhecimento, favorecendo a concepção do Direito como uma ciência social, próxima das vivências pessoais. Entretanto, cabe ressaltar que, a necessidade da formação docente pode interferir significativamente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois, diante do desconhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos inerentes a esse processo, muitas vezes agimos no improvisado, o que dificulta a expansão da prática docente reflexiva crítica.

Considerar a diversidade dos alunos, como citado pela professora Tolerância em sua narrativa, é fator que pode contribuir para a modificação da prática docente, diante da

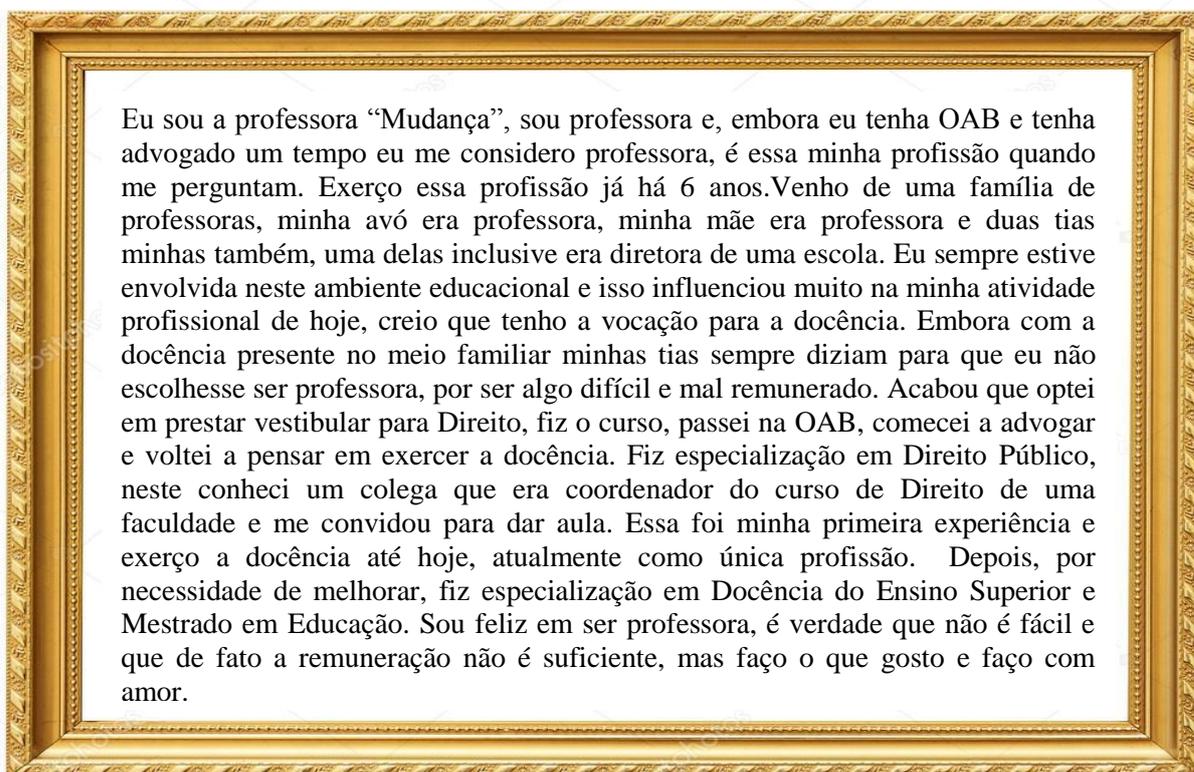
consideração acerca das especificidades humanas e dos contextos em que se realiza, a ingenuidade, contudo, em relação ao conhecimento pedagógico torna-se obstáculo no desenrolar do processo reflexivo crítico, particularmente na pretensão de possibilitar a transformação de práticas docentes tradicionais.

Reforçamos, por conseguinte, a necessidade da identificação de si enquanto professor como fator essencial para o desenvolvimento profissional nesta atividade, como forma de oportunizar o investimento pessoal na formação específica que pode subsidiar a superação da crise didática no ensino jurídico.

#### 5.1.5 Professora Mudança: “[...] eu me considero professora, é essa minha profissão quando me perguntam.”

A professora Mudança inicia sua narrativa com o reconhecimento da identidade docente: “[...] eu me considero professora, é essa minha profissão quando me perguntam.” O processo identitário docente foi construído a partir de suas relações familiares e desenvolveu-se com suas escolhas acadêmicas e profissionais.

#### Figura 8 - Perfil Autobiográfico da Professora Mudança



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2017).

Evidencia-se a influência da família no exercício da docência tendo em vista que esta era a profissão da avó, da mãe e das tias, oportunizando o contato frequente com o ambiente escolar. É comum que os filhos se espelhem nos pais, e, certamente, o fato da mãe e de parentes próximas serem professoras contribuiu para a opção da professora Mudança. Entretanto, é interessante observarmos que, a opção foi norteadada por espelhar-se nas professoras, por admirar a profissão e não por incentivo familiar, uma vez que a professora Mudança deixa claro que “[...] *minhas tias sempre diziam para que eu não escolhesse ser professora, por ser algo difícil e mal remunerado.*” O desprestígio social da profissão docente, demarcado pela má remuneração e pelas precárias condições de trabalho em algumas situações são fatores que costumeiramente conduzem a mudanças de rota em relação à escolha da graduação em Licenciaturas. A professora, ainda, revela que, mesmo após iniciar suas atividades como advogada, voltou “[...] *a pensar em exercer a docência.*” Entretanto, mesmo na intenção de exercer essa profissão a professora não buscou uma formação específica tendo em vista que, ao ingressar na pós-graduação, escolheu inicialmente a área jurídica.

O convite de um colega da Especialização em Direito Público possibilitou o encontro da professora Mudança com a docência. Este tipo de ingresso na docência é comum aos professores bachareis, a esse respeito é como Carlini (2008) ressalta, que o ingresso nos Cursos de Direito em instituições privadas é costumeiramente resultado de um convite formulado pelo coordenador do curso ou por professores da instituição. O ingresso sem uma formação pedagógica pode ter sido norteadado pela concepção de uma inclinação “inata” para a docência, pois a professora Mudança afirma: “[...] *creio que tenho a vocação para a docência.*”

Embora seja recorrente a concepção equivocada de haver uma tendência ao exercício da docência por vocação ou por habilidades, porque se identificam com a profissão, é necessário observar que “[...] ainda que muitos professores manifestem especial tendência e gosto pela profissão [...] o domínio das bases teórico-científicas e técnicas e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional.” (LIBÂNEO, 1994, p. 28), como nos diz esse autor, as bases teórico-científicas e técnicas são fundamentais para o exercício docente, em todos os níveis de ensino.

O ingresso na docência por crença pessoal em vocação para esta atividade configura o que Vasconcelos (2002) chama de amadorismo pedagógico quando traça o perfil do profissional liberal docente, referindo-se ao profissional que adentra a sala de aula e se considera plenamente habilitado à docência pelo domínio do conteúdo específico da disciplina

a ser ministrada ou mesmo em virtude de possuir características que considera inerentes ao “perfil” do professor.

Vimos em sua narrativa, que a professora Mudança iniciou o exercício da docência por meio do convite de um colega, mesmo sem ter uma formação pedagógica. Entretanto, a complexidade da atividade docente e os dilemas da prática no ensino superior exigiram da professora conhecimento específico, exigência que a levou a buscar uma formação continuada: “[...] *por necessidade de melhorar, fiz especialização em Docência e Mestrado em Educação.*”

A necessidade mobiliza a busca pela formação específica e se manifesta a partir dos desafios em sala de aula, visto que a formação inicial em bacharelado não é capaz de solucionar. Nesse sentido, a pós-graduação tem se consubstanciado como espaço em que os professores bachareis buscam uma formação específica para a docência que os possibilitem conhecer os aportes teóricos e metodológicos do magistério, oportunizando-os a desenvolverem uma prática docente mais consciente e crítica. Conforme discutido no Capítulo 2 deste estudo, Muraro (2010) aponta a importância dos cursos de pós-graduação, especialmente em mestrado e doutorado como regulamenta a LDB/96, enquanto requisito para o exercício da docência no ensino superior. É bem verdade que não a concebendo com espaço estanque e único de formação docente para o bacharel, mas como requisito mínimo para o magistério neste nível de ensino, garantindo o cumprimento do que preconiza a mencionada legislação educacional.

Reafirmamos, desse modo, a necessidade de ampliação das políticas de formação docente no âmbito da pós-graduação, tendo em vista que esta tem sido buscada por professores que não passaram por formação inicial para a docência, bem como por aqueles que, embora tenham a formação inicial docente, investem na pós-graduação como oportunidade de aprofundamento de seus conhecimentos específicos e crescimento na carreira acadêmica. Dessa forma, compreendemos que a pós-graduação, embora tenha como objetivo primaz a atividade de pesquisa, não pode olvidar seu papel social na formação de professores que encaminham seus estudos neste nível de ensino com a intenção de melhorar suas práticas.

A professora Mudança reafirma sua satisfação em exercer a docência “*Sou feliz em ser professora, é verdade que não é fácil e que de fato a remuneração não é suficiente, mas faço o que gosto e faço com amor.*” Observamos a identificação pessoal e a realização profissional da professora nessa profissão como aspectos que sustentam sua opção, pois a remuneração é apontada pela professora como insuficiente. Sua narrativa chama nossa atenção para a questão

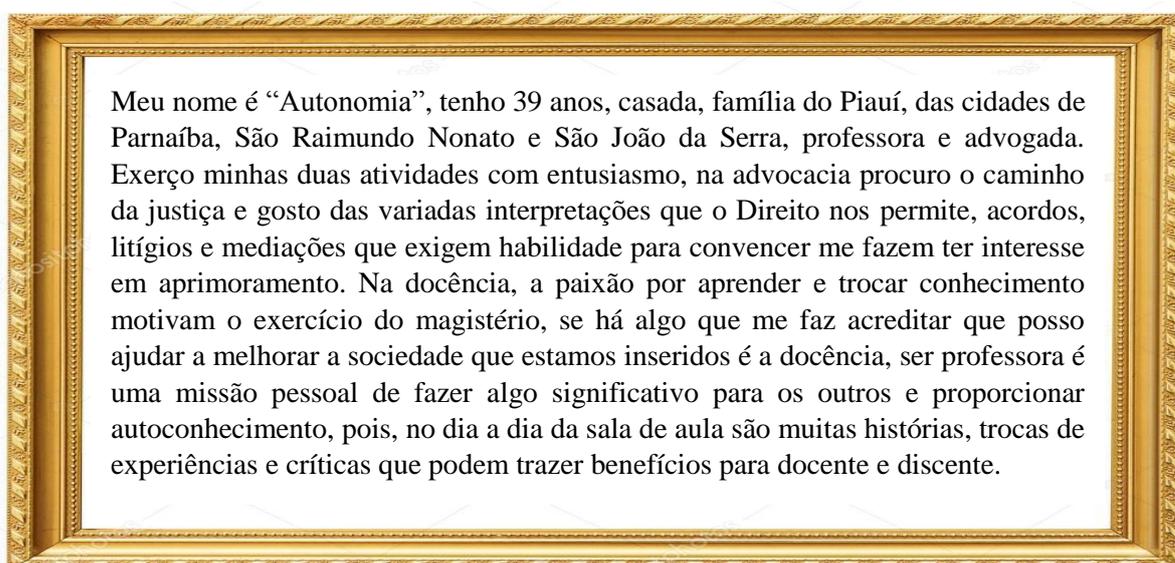
da valorização da profissão docente, que, embora seja exercida com o amor, como referido pela professora Mudança, não encontra, em contrapartida, um retorno salarial condizente.

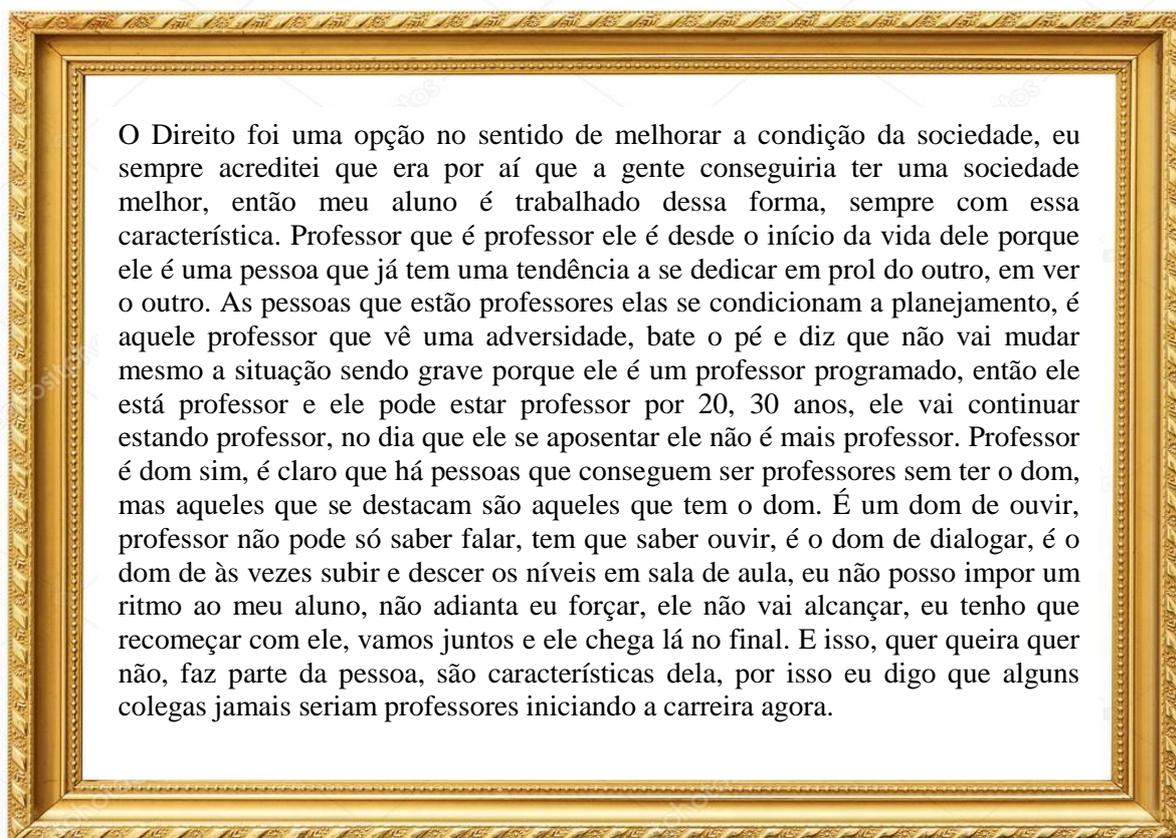
Portanto, entendemos que a questão salarial precisa ser discutida e levada em consideração pelas IES a fim de se criar uma cultura de valorização da profissão docente, principalmente no âmbito das instituições privadas, com a definição de planos de carreira e salários justos. Essa valorização pode acarretar o interesse maior dos professores bachareis em investir na carreira do magistério, uma vez que a valorização e os maiores salários nas carreiras jurídicas se apresentam como maiores atrativos para o investimento pessoal e a dedicação maior nessas atividades em detrimento da docência.

#### 5.1.6 Professora Autonomia: *“Na docência, a paixão por aprender e trocar conhecimento motivam o exercício do magistério.”*

A professora Autonomia inicia sua narrativa autobiográfica tecendo considerações sobre sua vida pessoal. Em seguida, a professora identifica-se como professora e advogada; compreendemos que a própria ordem em que as profissões foram apresentadas em seu relato revela a aproximação mais evidente da docente com esta atividade, o que se manifesta em toda sua narrativa, tendo em vista que inicialmente descreve um pouco de suas concepções em relação à atividade jurídica, mas se atém com riqueza de detalhes no que tange à sua atividade no magistério.

**Figura 9** - Perfil Autobiográfico da Professora Autonomia





O Direito foi uma opção no sentido de melhorar a condição da sociedade, eu sempre acreditei que era por aí que a gente conseguiria ter uma sociedade melhor, então meu aluno é trabalhado dessa forma, sempre com essa característica. Professor que é professor ele é desde o início da vida dele porque ele é uma pessoa que já tem uma tendência a se dedicar em prol do outro, em ver o outro. As pessoas que estão professores elas se condicionam a planejamento, é aquele professor que vê uma adversidade, bate o pé e diz que não vai mudar mesmo a situação sendo grave porque ele é um professor programado, então ele está professor e ele pode estar professor por 20, 30 anos, ele vai continuar estando professor, no dia que ele se aposentar ele não é mais professor. Professor é dom sim, é claro que há pessoas que conseguem ser professores sem ter o dom, mas aqueles que se destacam são aqueles que tem o dom. É um dom de ouvir, professor não pode só saber falar, tem que saber ouvir, é o dom de dialogar, é o dom de às vezes subir e descer os níveis em sala de aula, eu não posso impor um ritmo ao meu aluno, não adianta eu forçar, ele não vai alcançar, eu tenho que recomeçar com ele, vamos juntos e ele chega lá no final. E isso, quer queira quer não, faz parte da pessoa, são características dela, por isso eu digo que alguns colegas jamais seriam professores iniciando a carreira agora.

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2017).

Observamos que a professora indica o gosto por aprender e trocar conhecimento como fatores que motivaram seu ingresso na docência. Estes fatores revelam a compreensão de docência em uma relação igualitária com o aluno, de forma que a professora Autonomia indica não apenas a atividade de ensinar, ou “passar” e “transferir” conhecimentos, mas a disposição em aprender e trocar conhecimento, concebendo que o aluno constroi/reconstroi este conhecimento junto com o professor. Encontramos, logo no início da narrativa, pistas que apontam para o desenvolvimento da prática docente a partir de um paradigma inovador, que valoriza a participação e o trabalho em parceria significativa entre professor-aluno.

A professora Autonomia ressalta em sua narrativa características que demarcam paradigmas inovadores: *“A professora “Autonomia”, como sou reconhecida pelos meus alunos, acredita que tem muito a aprender, a aperfeiçoar, e procura todos os dias ser melhor [...] eu não posso impor um ritmo ao meu aluno, não adianta eu forçar, ele não vai alcançar, eu tenho que recomeçar com ele, vamos juntos e ele chega ao final.”* Reconhecer-se como ser inacabado é aspecto fundamental para a valorização do processo formativo ao longo da vida. Embora a professora revele a concepção de “aperfeiçoamento”, que, conforme discutimos no

Capítulo 2 deste estudo, se reporta, segundo Mendes Sobrinho (2006), a um significado de tornar perfeito ou completar algo incompleto, observamos que a professora visa, neste processo, à melhoria de suas práticas, identificando as fragilidades dos alunos e pondo-se como mediadora na superação das dificuldades encontradas no processo educativo.

A perspectiva de entender e debater o fenômeno jurídico a partir de uma abordagem crítica, de preocupação com a justiça social, evidencia-se na narrativa da professora “[...] *se há algo que me faz acreditar que posso ajudar a melhorar a sociedade que estamos inseridos é a docência, [...] pois, no dia a dia da sala de aula são muitas histórias, trocas de experiências e críticas que podem trazer benefícios para docente e discente.[...]. O Direito foi uma opção no sentido de melhorar a condição da sociedade, eu sempre acreditei que era por aí que a gente conseguiria ter uma sociedade melhor.*” É significativo notarmos que a professora acredita que sua atuação, tanto na docência quanto no âmbito do Direito, pode ajudar a melhorar a condição da sociedade. Nesse sentido, identificamos elementos que orientam a teoria crítica, aporte teórico deste estudo, pois esta, na perspectiva de Giroux (1997) visa ao desenvolvimento de práticas em que professores e alunos se tornem agentes críticos, que questionem ativamente, estabelecendo uma aprendizagem que possibilite a transformação social.

Conceber o Direito como instrumento para “melhorar a condição da sociedade” é fundamental para o desenvolvimento de um processo que possibilite conhecê-lo a partir do viés crítico, e não apenas reprodutivista e dogmático. Temos, então, a concepção de que o Direito não se restringe à lei e de que dentre suas atribuições está a contribuição direta na estrutura da vida social, concebendo suas singularidades e necessidades na aplicação da lei.

No trecho da narrativa da professora Autonomia identificamos sua concepção de docência como missão e dom: “[...] *ser professora é uma missão pessoal de fazer algo significativo para os outros e proporcionar autoconhecimento [...]. Professor que é professor ele é desde o início da vida dele porque é uma pessoa que já tem uma tendência a se dedicar em prol do outro, em ver o outro. [...]. Professor é dom sim, é claro que há pessoas que conseguem ser professores sem ter o dom, mas aqueles que se destacam são aqueles que tem o dom.*” A professora Autonomia destaca a tendência que algumas pessoas teriam para o exercício do magistério e que mesmo quem não tem o “dom” poderia exercer a profissão, entretanto, sem o destaque daqueles que são “vocacionados”.

A narrativa da professora Autonomia evidencia características essenciais ao ser professor: saber ouvir, saber falar, saber dialogar, preocupar-se com o outro, entretanto, embora estes aspectos sejam relevantes, é necessário compreender que tais atributos não são

suficientes para o exercício da docência, tendo em vista que esta constitui atividade complexa que exige uma série de competências e habilidades a serem desenvolvidas em formação específica, não se consubstanciando em um dom natural, uma habilidade inata. Nesse sentido, é como dispõe Garcia (1999, p. 162):

A opção de carreira está associada ao problema da ‘vocação’. Uns dizem-se ‘vacionados’, pelo que enveredarão pela carreira docente por ‘gosto’ e para satisfação de seu ego [...]. O problema da vocação não é, porém, linear, nem a carreira docente se pode ater, apenas às vocações individuais, na medida em que ser professor se constrói e deve ser encarado numa perspectiva científica.

A compreensão da atividade docente como dom ou vocação pode ocasionar a desvalorização do processo formativo específico para essa atividade, uma vez que, sendo professor “desde o início da vida”, como afirmou a professora Autonomia, os aspectos necessários à ação do professor em sala de aula já seriam supridos pelas habilidades inatas. O processo formativo para o exercício da docência é imprescindível para que se desenvolva um trabalho consciente, planejado, intencional e que apresente condições de discutir o fenômeno jurídico em seu contexto sócio-histórico, viabilizando a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel neste âmbito.

Compreendemos, desse modo, a necessidade da superação da visão ingênua de professor como vocacionado ao exercício dessa profissão por suas tendências naturais, pela visão crítica de docência como atividade socialmente situada, influenciada pelo contexto em que se desenvolve, a fim de que o professor possa entender-se como sujeito ativo na produção do conhecimento e participe no compromisso de modificar práticas sociais opressoras, que, na realidade, possa contribuir com a construção do Direito como instrumento de justiça social a partir da formação específica para a docência, possibilitando-o a compreender o que/por que/para que desenvolve sua prática docente. Nesse sentido, evocamos o pensamento de Gatti (2010, p. 15), ao fazer a seguinte consideração:

[...] as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do

magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão.

Compreendemos que as grandes modificações no cenário sócio-político-cultural brasileiro penetram o ensino superior e exigem do professor o desenvolvimento de práticas críticas, reflexivas, que contribuam com as necessárias transformações do contexto em que se insere e, neste desafio, as mencionadas características inatas, por mais positivas e benignas que possam ser, não são suficientes para desenvolver essas práticas, tendo em vista que os dilemas a serem enfrentados pelo professor no ensino superior atual pressionam por uma formação docente subsidiada por paradigmas críticos, que possibilitem a tomada de consciência e o conhecimento específico que orienta práticas transformadoras.

## **5.2 Memórias da Formação Inicial: contribuições para o exercício da docência**

Consideramos a necessidade do percurso formativo docente, tendo em vista que este possibilita o desenvolvimento de uma atividade alicerçada em bases teórico-epistemológicas específicas que precisam orientar a ação do professor. Embora a formação inicial do professor do curso de Direito seja realizada em bacharelado, entendemos que, ainda assim, esta traz contribuições ao exercício da docência, uma vez que oportuniza o contato do graduando com alguns aspectos que subsidiam a futura prática docente dos professores bachareis.

As reflexões dos interlocutores apresentadas nesta seção são frutos dos enunciados do memorial de formação: “Conte-me sobre sua trajetória de vida acadêmica e uma possível relação com a docência”; “Indique as contribuições que sua vida acadêmica trouxe para sua formação”; “Relate sobre a contribuição de sua formação inicial (graduação) para o exercício de sua atividade docente. Indique se houve alguma contribuição específica para a docência na sua graduação”, consideramos que são aspectos que levam à reflexão a fim de caracterizar as contribuições da formação inicial para o exercício da atividade docente.

Ao narrarem acerca das contribuições da formação inicial para o exercício da docência no curso de Direito, encontramos diversos fatores, dentre eles, o contato com os saberes disciplinares, aspecto revelado pelo professor Esperança:

Nem se fala em docência dentro do curso de Direito. O que me ajudou foi o embasamento jurídico, de conhecimento, de matérias, mas o que eu tive durante meus 5 anos de curso, nada me levava a optar por ser professor, até porque isso nem se fala. A gente sempre

fala assim: “Se você for advogado, atuar no Ministério Público, Juiz.” você sempre tem um foco, mas pra ser professor não. (ESPERANÇA).

Observamos na narrativa do professor Esperança a desarticulação do Curso de Direito com o futuro exercício profissional na docência, embora esta seja uma possibilidade de atividade a ser desenvolvida pelo jurista. O professor aponta que em sala de aula os exemplos indicam o exercício profissional em outras áreas, mas não especificamente na atividade docente. Entretanto, ressalta como contribuição dessa formação inicial o embasamento jurídico, o conhecimento em relação às disciplinas do curso. Essa contribuição é imprescindível, uma vez que o exercício da docência requer o saber disciplinar.

A atividade docente é marcada por várias dimensões, tendo em vista que se compõe de saberes diversos oriundos de fontes diferentes, produzidos em diferentes contextos. Os saberes disciplinares que se sobressaem na narrativa do professor Esperança:

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (TARDIF, 2014, p. 38).

No exercício da docência, conhecer a disciplina à qual nos propomos dialogar em sala de aula é uma necessidade a fim de discutirmos não apenas conceitos, como também as bases teóricas, sociais, filosóficas e políticas que sustentam determinada área do conhecimento. Nesse sentido, revela-se o saber disciplinar como contribuição da formação inicial, tendo em vista que, sem esse saber inviabilizar-se-ia o desenvolvimento da docência, entretanto, ressaltamos que este saber sozinho não sustenta a ação do professor, tendo em vista que traz consigo o caráter pluridimensional, o fato é que diversos saberes precisam ser mobilizados na atividade docente.

Além do saber disciplinar também foi apontada como contribuição da formação inicial para o exercício da docência, a forma como algumas disciplinas foram abordadas na graduação, bem como a influência de algumas disciplinas específicas, como relatou a professora Autonomia:

Interessante que apesar das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Antropologia não serem as que mais interessam ao estudante de Direito, foram elas que auxiliaram minha formação argumentativa [...] interesse por aprofundar os argumentos e entender o que era

ensinado fez com que desde o início da docência estivesse ministrando disciplinas introdutórias como Introdução ao Estudo do Direito. (AUTONOMIA).

A professora Autonomia destaca a importância das disciplinas propedêuticas para a sua formação argumentativa e para as disciplinas que predominantemente exerce hoje. Essas disciplinas contribuem consideravelmente para a concepção crítica do Direito, possibilitando a problematização do fenômeno jurídico a partir dos diversos aspectos que o influenciam, apartando-se, assim, da mera concepção legalista e positivista do ensino jurídico. Nesse sentido:

Reaproximar a Filosofia e o Direito é um exemplo para restabelecer a identidade que foi perdida. Com isso, vai-se construindo um novo modo de orientar o aluno a aprender e compreender as implicações das decisões jurídicas na economia, na política, nas relações internas entre cidadãos, nas relações entre organizações e entre países e de outras infinitas que são afetadas pelo Direito. Por isso, torna-se indispensável que o currículo privilegie o caráter transdisciplinar do saber jurídico para ver o que está além dele. (HUPFFER, 2006, p. 318).

A valorização do trabalho com as disciplinas propedêuticas incentiva o desenvolvimento de habilidades importantes ao exercício da docência, como a capacidade de análise, de reflexão crítica, de interpretar e compreender o Direito a partir do contexto em que se insere, rompendo com a mera concepção do fenômeno jurídico em seu dogmatismo normativo. O estudo aprofundado dessas áreas em suas relações com a ciência jurídica abre condições para sua compreensão a partir de uma epistemologia transdisciplinar a fim de romper com a fragmentação na concepção do Direito, contemplando o desenvolvimento de potencialidades humanas e não apenas jurídicas.

A professora Autonomia continua sua narrativa destacando, ainda, a contribuição dos seminários realizados durante a graduação para sua formação enquanto docente no Curso de Direito:

Muitas foram as contribuições experimentadas na graduação, dentre elas os seminários que exigiam criatividade e habilidade na oralidade, tive o privilégio de ter professores que usaram essa ferramenta de forma adequada, por exemplo, nos estimular a usar recursos audiovisuais e preparar a aula a ser ministradas a professora de Direito de Família, esta relacionava o direito brasileiro com os demais países traçando um paralelo com a realidade dos tribunais e analisando as decisões dos juízes, era a oportunidade de entender melhor como funcionava o Direito, a partir desse ensinamento entendi que não era só a lei que precisava entender, mas os costumes sociais e a realidade da sociedade, aprendendo que relacionar a teoria com a realidade é algo fundamental para o aprendizado e que é

através dessa compreensão que podemos modificar uma realidade. Impressionante como a academia também nos ensina o que não fazer, foi na graduação que aprendi como um professor pode fazer perdermos o interesse por um conteúdo ou tema. (AUTONOMIA).

A professora Autonomia destaca a relevância dos seminários para o desenvolvimento de habilidades importantes no exercício da docência, como a oralidade e a criatividade. Ademais, ressalta a prática de uma professora de Direito de Família que foi importante em sua construção como docente, pois relacionava o fenômeno jurídico brasileiro ao internacional, articulando concepções jurídicas às diferentes realidades e despertando a compreensão de que “não era só a lei que precisava entender, mas os costumes sociais e a realidade da sociedade, aprendendo que relacionar a teoria com a realidade é algo fundamental para o aprendizado e que é através dessa compreensão que podemos modificar uma realidade.”

A abordagem do Direito articulada à realidade de vida dos alunos possibilita o contato dessa área do conhecimento com outras áreas, em suas conexões com a sociedade, superando a noção de currículo estático, positivista e fragmentado, tornando-se o ensino superior locus de educação emancipatória, dialógica, reflexiva e crítica com o compromisso de enfrentar questões cotidianas que envolvam toda a sociedade a fim de contribuir com a edificação de um sistema jurídico para o bem comum. Nesse sentido, apontamos o caminho da transdisciplinaridade na formação do aluno do Curso de Direito como possibilidade para superar o paradigma tradicional que predomina nas instituições de ensino.

O professor Liberdade, também, menciona os seminários como contribuição da formação inicial para o exercício da docência. Entretanto, por ter passado pela formação inicial no Curso de Licenciatura em História, o professor teve a experiência do estágio em sala de aula e destaca esse curso como uma atividade específica de formação, que, embora realizado no âmbito da Educação Básica, contribui no processo de formação docente.

No curso de História, tive a oportunidade de realizar estágio em sala de aula, ocasião em que confirmei minha inclinação para esta prática. Além dos estágios, outra atividade que me talhou para a carreira docente foram os muitos seminários de que participei, uma experiência importante para que o acadêmico possa se encontrar na sua trajetória acadêmica. Entre as atividades de formação específica para a docência, destaco a graduação em História, na modalidade Licenciatura. (LIBERDADE).

As contribuições evidenciadas nos relatos dos professores em relação aos seminários para o exercício da docência envolvem habilidades de planejamento, uso de recursos audiovisuais e o desenvolvimento da criatividade. No seminário são estimulados o

desenvolvimento da exposição, do debate e do ensino com pesquisa. Estes aspectos demonstram a relevância dessa prática que tem como objetivo investigar com profundidade, debater sobre um tema, bem como promover a participação ativa de alunos e professor através da análise reflexiva de um tema em sala de aula. Nesse sentido, a professora Solidariedade cita os seminários como “ápice” da contribuição da formação inicial para a docência:

O meu ápice de influência para a docência foi quando comecei a me dedicar mais em busca de aprendizados para fazer os seminários passados pelos docentes. Pegava o trabalho ora proposto pelo professor e ia à busca de muitos esclarecimentos, na verdade como muitos docentes falavam: sempre ia além do proposto pelo mesmo. (SOLIDARIEDADE).

A busca em “ir além do proposto”, conforme relatado pela professora Solidariedade, revela o potencial formativo do seminário, diante da instigação à curiosidade, à investigação, que possibilita o domínio de determinado conteúdo, a reflexão sobre o mesmo e a busca por métodos de compartilhar o conhecimento com os colegas de sala. Entendemos que essa metodologia pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades docentes, proporcionando a compreensão do fenômeno jurídico e o diálogo com os pares na discussão dos achados de pesquisa sobre o tema.

Ao relatarem sobre as contribuições da formação inicial para o exercício da docência, é recorrente nas narrativas de alguns interlocutores a existência de um professor que marcou a vida acadêmica dos mesmos e que trouxe influências em relação à atividade docente.

A formação inicial do jurista não contempla uma preparação específica para a possível docência a ser exercida após a graduação, tendo em vista que sua formação se consubstancia na modalidade bacharelado com preparação para a carreira jurídica, sendo o “espelho” os mestres admirados pelos então graduandos a grande contribuição da formação inicial para o posterior exercício da docência. Tem-se assim, o espaço da graduação como oportunidade de conhecer “modelos” de atuação docente, sejam eles modelos a serem seguidos ou não. Nesse sentido, discorre a Professora Autonomia:

Porque eu sempre me identifiquei com meus professores. É impressionante como durante a academia a gente vai buscar aquilo com que a gente mais se identifica. Então eu ouço alunos que dizem que querem ser iguais a mim, que um dia querem dar aulas como eu. Eu pensava isso dos meus professores e os professores que mais marcaram foram os que tinham essa dinâmica, tinham essa crítica, que conseguiram nas horas em eu estava quase querendo cochilar fazer com que eu voltasse para a aula e que me desenvolveram como pessoa extremamente crítica. Eu fui muito fomentada por alguns professores e foram as áreas que eu escolhi pra docência, foram as áreas que eu resolvi atuar, porque como eu

desenvolvi mais a minha crítica nesses aspectos eu terminei por ter facilidade em trabalhar com eles. Então eu acho que nós como professores somos sempre o espelho pra isso, eles foram meu espelho, eu espero que eu seja para alguém. (AUTONOMIA).

As menções à influência de professores da graduação ao exercício da docência são recorrentes e corroboram a ideia de que: “Os professores são frutos daquilo que vivenciaram, são repetidores das ações que experimentaram. Seu primeiro modelo é construído a partir de sua vivência como aluno.” (PONCE; OLIVEIRA, 2011, p. 205). A professora Autonomia revela a identificação com os professores da graduação, aspecto que se sobressai influenciando, substancialmente, sua atuação na docência. O espelhar-se em seus professores é um ato que gera um ciclo em que os professores bachareis atuam pela reprodução/imitação do que viam em seus professores, este ciclo se prolonga, como ressalta a professora Autonomia: “[...] eles foram meu espelho, eu espero que eu seja pra alguém.”

Este reflexo do espelho, que são os professores da graduação, revela-se nas disciplinas que são ministradas, pois em muitos casos os bachareis se interessam em atuar profissionalmente, tanto na carreira jurídica quanto na docência, em áreas específicas em que tiveram professores marcantes: “Eu fui muito fomentada por alguns professores e foram as áreas que eu escolhi pra docência, foram as áreas que eu resolvi atuar [...]” As vivências do período de graduação permitem o espelhar-se em docentes que desenvolveram práticas marcantes positivamente, assim como desencadeiam a definição de modelos a não serem seguidos, como observamos na narrativa de Autonomia:

A partir do 4º semestre passei a cursar disciplinas específicas das áreas jurídicas, e por consequência os professores eram de áreas diferentes do Direito também, professor de Direito Penal com perfil mais engraçado e com exemplos mais cotidianos, o que prendia mais a atenção, diferente dos professores de Direito Civil e Constitucional que seguiam uma linha mais rígida, textos para leitura e discussões que pouco faziam relação com o cotidiano e seguiam mais a linha legalista. Lembro-me bem que no 9º período a professora de Sucessões solicitava que lêssemos o Código Civil e deste ponto ela explicava apenas o que a lei rezava, algo tão desestimulante que este foi um dos conteúdos que mais exigiu estudo individual durante e após o curso. Concluí o curso no segundo semestre de 2006, e posso afirmar que foi na graduação que aprendi o que não deveria fazer se optasse por ser docente, mas também aprendi os primeiros passos com professores que adotaram metodologias estimulantes. (AUTONOMIA).

As memórias da professora Autonomia revelam características marcantes de seus professores de graduação, o professor de Direito Penal com perfil bem humorado, trazendo exemplos do cotidiano dos alunos às suas aulas, os professores de Direito Civil e Direito Constitucional com perfis mais rígidos, legalistas, sem muita relação do conteúdo trabalhado

com a realidade dos alunos. Este relato trouxe, especificamente, um aspecto marcante: “[...] posso afirmar que foi na graduação que aprendi o que não deveria fazer se optasse por ser docente, mas também aprendi os primeiros passos com professores que adotaram metodologias estimulantes.”

Observamos na narrativa da professora Autonomia a consciência crítica acerca do ensino legalista, estritamente baseado na letra da lei, sem a relação com o contexto social vivenciado pelos alunos, tornando a aula desestimulante. Dessa forma, desenvolvem-se aulas baseadas em paradigmas tradicionais, de maneira que o Direito seja identificado com a lei, sem se considerar o âmbito em que foi criado, as circunstâncias dos casos concretos de sua aplicação, sua interpretação e a busca da justiça social.

A professora Autonomia revela descontentamento com essa concepção e demonstra a importância da ação do professor como estímulo à quebra desses paradigmas. A identificação com os professores da graduação e seu papel enquanto “espelho” também é evidenciada na narrativa da professora Tolerância:

O que me motivou foi mais a postura dos professores e apoio dos mesmos. Na graduação, o meu interesse foi despertado mais por me espelhar nos professores que eu considerei como exemplos. (TOLERÂNCIA).

A professora destaca que seu interesse pelo magistério foi motivado por se espelhar nos professores considerados exemplos. Interessante notar que, mesmo o professor Liberdade, que passou por formação inicial para a docência, pois além do Bacharelado em Direito, concluiu o curso de Licenciatura em História, ressalta a influência dos professores da graduação como modelo para a prática desenvolvida, hoje, como professor:

Posso destacar que optei pela docência desde a primeira vez que adentrei uma sala de aula na graduação, sobretudo no curso de História, onde tive professores que me serviram como modelos, fontes de inspiração pela maneira com que desenvolviam as discussões, abriam para a participação dos alunos. (LIBERDADE).

O bacharel não tem uma formação inicial para a docência, entretanto, traz de sua formação inicial em bacharelado um aspecto semelhante ao constatado por Pimenta e Lima (2004) nos estágios de cursos de formação inicial para o magistério: a imitação. Comentam que a imitação é uma ação limitada, pois não leva em consideração as singularidades dos diferentes contextos da prática docente. Nessa perspectiva, afirmam: “[...] reduz-se a observar

os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamental teoricamente legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar [...]” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36).

A inspiração para o exercício da docência oriunda dos professores da graduação é uma constante nas narrativas dos interlocutores, entretanto, adotar o modelo advindo de professores da graduação traz em si riscos a serem considerados, sobretudo, em relação aos docentes que tiveram formação inicial somente no bacharelado. A formação com base positivista, fundamentada no paradigma tradicional aponta para o desenvolvimento de um ensino jurídico acrítico, descontextualizado da realidade sócio-histórico-cultural em que se insere. É preciso atentar para a existência de um possível ciclo de reprodução de modelos preestabelecidos, tomados como “ideais”, mas que, necessariamente, não foram submetidos a um processo reflexivo crítico.

Constatamos nas narrativas que os professores apontam modelos a serem seguidos e o que não seguir, ressaltando como modelos professores que geralmente adotam metodologias mais dinâmicas, contextualizadas com a realidade social, aspectos que consideram um relacionamento harmonioso entre professor-aluno:

[...] com certeza a vida acadêmica me incentivou no aspecto de que alguns professores foram base, me inspiraram para eu ser a professora que sou hoje. Eu sempre observava a forma como eles davam aula, os recursos que usavam, alguns desses recursos eu uso até hoje, como os grupos de discussão que incentivaram muito minha criticidade. Eu observava muito também a forma como eles se relacionavam com os alunos, me aproximei muito de alguns que gostavam de fazer amizades com os alunos, de estabelecer uma relação além da sala de aula. Eu procuro muito isso também, estabelecer uma relação positiva de convivência com os alunos. Mas, também tive na graduação professores que não foram bons e nestes também me espelho em relação a como não devo fazer, como aqueles que chegavam, sentavam e liam o código. Então, esses dois lados, os aspectos positivos e os aspectos negativos que eu fui observando da prática dos professores durante a graduação contribuíram e em certo ponto moldaram o meu fazer hoje. Eu procuro inovar sempre, buscar formação, ver novas metodologias, mas aquilo que contribui significativamente com a minha formação enquanto graduanda no curso de Direito eu guardo e faço hoje com meus alunos porque acredito que são boas práticas. (MUDANÇA).

A professora Mudança reforça a aceção de modelos a seguir e modelos a não seguir em relação aos professores da graduação: “alguns professores foram base, me inspiraram para eu ser a professora que sou hoje [...]. Mas também tive na graduação professores que não foram bons e nestes também me espelho em relação a como não devo fazer.” Ao trazer para a

sua prática aspectos considerados positivos nos professores da graduação, a professora Mudança revela certo nível de consciência em relação aos possíveis “modelos”, tendo em vista que não assimilou tudo irrefletidamente, mas observou aspectos que lhe marcaram, atividades específicas que lhe despertaram o senso crítico, como os grupos de discussão, bem como as relações afetivas estabelecidas entre professor e aluno.

Nesse sentido, as contribuições formativas manifestam-se a partir da observação e da vivência de práticas docentes da graduação, que são reiteradas na medida em que a professora Mudança acredita que possam contribuir positivamente para a formação de seus alunos, uma vez que ela diz: “[...] eu guardo e faço hoje com meus alunos porque acredito que são boas práticas.”

Os professores relatam experiências com “modelos de docente” e, nesse sentido, destacam contribuições específicas proporcionadas por estes docentes para o exercício do magistério. As narrativas dos interlocutores aproximam-se tendo em vista que as memórias são singulares e coletivas/sociais, pois explicitam determinados momentos históricos, valores, regras de uma determinada comunidade: a comunidade acadêmica do Curso de Direito, diante da compreensão de que “[...] a história de vida de um ator social introduz-nos, inevitavelmente, na vida social de um grupo e/ou coletividade.” (NÓVOA, 2010, p. 172).

Dessa forma, percebemos que os relatos se aproximaram em vários pontos, uma vez que a experiência individual vivenciada no contexto dos Cursos de Bacharelado em Direito, embora tenha particularidades oriundas de contextos institucionais específicos, apresenta aspectos convergentes em relação ao desenvolvimento do curso, características da formação inicial dos professores que manifestam os pressupostos sociais comuns aos cursos jurídicos, permitindo-nos estabelecer as contribuições deste contexto à atividade docente.

### **5.3 O encontro entre o individual e o coletivo: a síntese das caracterizações do grupo de interlocutores**

Observamos, tendo como cenário as narrativas dos professores Solidariedade, Esperança, Liberdade, Tolerância, Mudança e Autonomia, que há consenso em relação à identidade docente, revelando a concepção de pertencimento ao magistério, mesmo sem a formação específica. A identidade docente revela-se construída a partir de suas trajetórias de vida demarcadas pela compreensão de vocação para a docência, influências familiares, desejo de infância e realização pessoal.

O reconhecimento de uma identidade própria da docência traz em si a responsabilidade do professor em relação à sua função social, especificamente no âmbito do ensino jurídico, no que diz respeito ao seu comprometimento com a formação, não de operadores do Direito em sentido legalista, mas na formação de cidadãos críticos comprometidos com a justiça social. Esta compreensão requer um processo formativo específico para a docência, que ainda não se destaca nas narrativas de todos os professores. Constatamos que, a partir de concepções de domínio de conteúdo, de desejo de exercer a docência como suficientes para efetivar esse exercício, a maior parte dos professores ainda não faz da formação docente um requisito indispensável à sua atuação.

No conjunto dessa discussão, surge o entendimento de que ser professor é uma construção desenvolvida no decorrer de um longo processo e, é evidente que o exercício prático dessa atividade auxilia na mobilização de saberes e na atuação em sala de aula. Entretanto, sabemos que a prática por si só, não é suficiente para a profissionalização docente, profissionalizar a partir da formação específica é requisito indispensável para o fortalecimento da identidade docente. Na sequência apresentamos o Quadro 4 organizado com as narrativas analisadas e as informações colhidas em enunciados específicos, sobre aspectos do perfil dos professores, produzido ainda no primeiro momento do memorial.

**Quadro 4** - Síntese da caracterização dos interlocutores

<b>Interlocutor</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Atividade profissional além da docência</b>
<b>Autonomia</b>	40	9 anos	Bacharelado em Direito	Especialista em Direito Civil e Processo Civil	Advocacia
<b>Esperança</b>	30	5 anos	Bacharelado em Direito	Especialista em Direito Constitucional	Advocacia
<b>Liberdade</b>	38	11 anos	Bacharelado em Direito e Licenciatura em História	Especialista em Docência do Ensino Superior Mestre em História do Brasil	Advocacia
<b>Mudança</b>	32	6 anos	Bacharelado em Direito	Especialista em Direito Público Especialista em Docência do Ensino Superior Mestre em Educação	-
<b>Solidariedade</b>	-	6 anos	Bacharelado em Direito e Ciências Contábeis	Especialista em Direito do Trabalho Mestranda em Educação	Advocacia
<b>Tolerância</b>	28	5 anos	Bacharelado em Direito	Mestre em Direito Internacional Econômico	Advocacia

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2017).

Os professores possuem entre 5 e 11 anos de atuação docente, condição que demarca as fases de estabilização e de experimentação e diversificação, segundo Huberman (1995). A fase de estabilização refere-se ao período compreendido entre 4 e 6 anos de experiência docente e é marcada pela construção da identidade profissional que conduz à afirmação de si

mesmo como professor e a responsabilidade para com a profissão. Nesta fase encontram-se os professores Solidariedade, Esperança, Tolerância e Mudança. Entretanto, observamos que a consolidação de um repertório pedagógico presente nesta fase, segundo Huberman (1995), ainda não foi construído por esses professores de maneira concreta, uma vez que percebemos, em suas narrativas, que, Esperança e Tolerância não desenvolveram a consciência crítica acerca da necessidade específica do processo formativo docente.

Ainda assim, constatamos que este repertório pedagógico foi sendo construído por meio da busca de formação docente no que diz respeito às professoras Solidariedade e Mudança e, em relação à Esperança e Tolerância tal repertório se constitui predominantemente pela experiência da prática como professor, que também subsidia a atuação docente, revestindo-se de considerável importância, entretanto, não é suficiente para o exercício do magistério, como discutido anteriormente neste estudo.

A professora Autonomia e o professor Liberdade situam-se, na discussão do ciclo de vida profissional de professores de Huberman (1995), na fase da experimentação e diversificação. Segundo o autor, esta fase está entre os 7 e os 25 anos de experiência, que geralmente são marcados por uma atitude de revisão das práticas desenvolvidas através de questionamentos e mudanças na carreira. Neste intervalo de tempo, os professores trazem uma experiência docente que os conduz ao questionamento de suas metodologias e mudança em seus repertórios pedagógicos, possibilitando reformas decisivas em sua atuação. Constatamos nas narrativas dos professores Autonomia e Liberdade a reflexividade sobre o que fazem e concepções que apontam para uma abordagem crítica da docência e da forma de conceber o fenômeno jurídico em sala de aula. A experiência oportuniza a revisão das práticas desenvolvidas ao longo dos anos e as modificações em vista das necessárias adequações ao contexto sócio-educativo.

Em relação à formação apresenta-se a formação inicial no Curso de Bacharelado em Direito, bem como no Curso de Ciências Contábeis (Professora Solidariedade) e Licenciatura em História (Professor Liberdade). Observamos que as contribuições da formação inicial ao exercício da docência no Curso de Direito, oriundas dos modelos de professores, referem-se não somente a parâmetros positivos, como também a parâmetros negativos, ou seja, os interlocutores revelaram que se espelham em características que consideram positivas, tais como: dinamicidade no desenvolvimento das aulas, incentivo à participação dos alunos e contextualização do Direito com a realidade em que ele se insere. Os seminários aparecem como contribuição por motivarem a pesquisa, a criatividade e a dialogicidade no compartilhamento do conhecimento.

O saber disciplinar foi enfatizado no contexto das narrativas como contribuição por referir-se ao necessário conhecimento da matéria a ser ministrada, que prescinde de uma formação inicial específica na área do conhecimento que o professor ensina. As disciplinas propedêuticas são consideradas eixo de contribuição importante para o exercício da docência ao oportunizarem a reflexão crítica, a interpretação do fenômeno jurídico em uma concepção transdisciplinar.

Nesse sentido, compreendemos que a formação inicial no bacharelado pode trazer contribuições para o exercício da docência ao propiciar o desenvolvimento de determinadas habilidades como a oralidade e a criatividade, bem como o domínio acerca dos conteúdos jurídicos e formas de apresentar este conteúdo em situações que se aproximem da realidade dos alunos.

A ausência de formação pedagógica não implica em uma absoluta incompetência profissional para o exercício da docência pelo professor de Direito, contudo, essa formação, advinda principalmente da formação continuada, pode viabilizar ao professor melhor compreender as bases teóricas que aportam sua ação docente possibilitando uma tomada de consciência capaz de criar condições para a superação de práticas mecanizadas e reproduzidas de seus professores da graduação.

A formação continuada a que nos referimos, apresenta-se na pós-graduação *strictu e latu senso*, tanto no âmbito jurídico quanto no âmbito educacional. Como relatado no Capítulo 1 deste estudo, o artigo 66, da LDB/96 prevê que os professores do magistério superior terão sua formação na pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, entretanto, comporta registrar que essa legislação não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores, ocasionando o predomínio das disciplinas jurídicas específicas no âmbito da pós-graduação. A esse respeito Ponce e Oliveira (2011, p. 211) relatam que:

[...] podemos concluir que pouco tem sido feito em relação à formação dos professores de Direito nos programas de pós-graduação brasileiros, especialmente se considerarmos que a pós-graduação é destinada a essa formação. Se 45% dos programas não oferecem disciplinas pedagógicas, infere-se que a formação de professores ainda não é uma preocupação importante dos programas. Trata-se de uma grave constatação.

A pós-graduação em áreas próprias do Direito, portanto, pouco contribui para a formação docente, tendo em vista que, as ações voltadas à esta formação restringem-se a

disciplinas de Metodologia ou Didática do Ensino Superior, cuja carga horária é restrita e insuficiente para possibilitar uma formação adequada. Sobre este aspecto, Ponce e Oliveira (2011) destacam que esta disciplina não tem caráter obrigatório e quase sempre é ministrada por professores sem formação em educação. Desse modo, diante do exposto cabe dizer que a formação pedagógica de professores para o magistério superior jurídico ainda é precária.

No que diz respeito à exclusividade da atividade docente ou sua realização paralela à outra atividade profissional, constatamos que, apenas, a Professora Mudança dedica-se integralmente à docência, enquanto os demais professores exercem a advocacia e a docência. Em relação ao exercício profissional do magistério no ensino superior Behrens (2001), discute uma classificação em quatro grupos: os profissionais das várias áreas do conhecimento que se dedicam integralmente à docência e os profissionais das várias áreas do conhecimento que atuam no mercado de trabalho específico e que se dedicam parcialmente à docência. Também, há os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, nos demais níveis de ensino. E ainda, há os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Constatamos, também, que, predominantemente, os interlocutores da pesquisa situam-se no grupo de profissionais das várias áreas do conhecimento que atuam no mercado de trabalho específico e que se dedicam parcialmente à docência. Segundo Behrens (2001), este grupo é composto por profissionais liberais bem sucedidos profissionalmente, atuantes no mercado e valorizados pelo sucesso profissional. Esse grupo apresenta a vantagem da experiência vivenciada na área de atuação, o que permite que esses professores conheçam os desafios e as exigências do mercado, trazendo a realidade para a sala de aula. O fato é que esses educadores geralmente não valorizam a formação pedagógica.

Outra característica que é frequente entre os interlocutores, aponta para a dupla identidade profissional, ou seja, o reconhecimento de si como advogados e como professores. Por vezes, a menção à advocacia como profissão, a rigor, vem antes da menção à docência, entretanto, a identificação de si como profissionais de ambas as áreas é marcante e presente em todas as narrativas. A constituição da identidade docente dos interlocutores se perfaz em seus contextos de atuação, como um processo dinâmico de construção, demarcado em sua trajetória de formação inicial no bacharelado, bem como na experiência profissional simultânea na docência e na advocacia, constituindo a dialeticidade do ser professor. O reconhecimento de si como professor precisa gerar a consciência acerca da necessidade de uma formação específica para a docência, é preciso profissionalizar a docência, incentivando

a qualificação pedagógica e instigando os docentes a refletirem sobre suas dificuldades e a se aproximarem de metodologias inovadoras.

Constatamos que, ainda que timidamente, percebemos um despertar para a importância da pós-graduação específica na área educacional, como uma das possibilidades de acesso ao desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, destacam-se a especialização do professor Liberdade, em Docência do Ensino Superior, e o mestrado em Educação das professoras Solidariedade e Mudança. Embora incipientes, as iniciativas de formação pedagógica têm se apresentado como caminhos percorridos por alguns docentes, evidenciando-se indícios da conscientização da necessidade formativa docente.

Nessa perspectiva, a seção seguinte trata de aspectos relativos à formação continuada e a investimentos formativos dos interlocutores seguindo suas trajetórias narradas no memorial.

#### **5.4 Compreendendo o percurso formativo dos interlocutores: a formação continuada e os investimentos na docência**

No âmbito do ensino jurídico, como já foi referido, não se vislumbra uma formação inicial para a docência, pois o eixo inicial compreende a preparação em bacharelado para o exercício da carreira jurídica em suas diversas possibilidades e, embora uma destas possibilidades abranja a carreira docente, este eixo não é considerado na formação inicial do jurista, razão por que a formação continuada constitui espaço privilegiado de formação docente, oportunizando ao bacharel a possibilidade de qualificar a atividade que desempenha enquanto professor nas múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

Com a finalidade de compreender as incursões formativas dos interlocutores, apresentamos as narrativas oriundas de seus memoriais de formação escritos a fim de descrevermos a formação continuada desses professores, compreendendo, dentre outros aspectos, em que paradigma teórico de formação este processo se desenvolve, bem como a caracterização de seus investimentos formativos para o fortalecimento da atividade docente, e, concomitantemente, para seu crescimento profissional.

As narrativas apresentam memórias que remontam experiências formativas, mas que trazem em si experiências de vida dos professores, tendo em vista que o memorial oportunizou a reprodução de vivências pessoais e sociais, possibilitando a (re)significação destas vivências. Dessa forma, compreendemos que o memorial assumiu nesta investigação dupla função: pôr em prática uma dinâmica de (auto)formação, oportunizada pela

rememoração e pela reconstrução dos sentidos das experiências formativas; e constituir-se em espaço de reflexão acerca dos processos de formação.

Contextualizar a formação inicial e continuada dos professores do Curso de Direito torna-se oportunidade para compreender os conhecimentos que constituíram/constituem este profissional ao longo de sua trajetória formativa. Esta compreensão possibilita entender os paradigmas que orientam a formação, os motivos da prática docente que realizam e suas possibilidades de transformação.

#### 5.4.1 Formação Continuada: a descrição do processo formativo

No âmbito da docência nos Cursos de Direito, a formação continuada consubstancia-se como possibilidade de formação específica para a docência, uma vez que, embora a formação inicial tenha fornecido contribuições para o exercício do magistério, não se configura como formação docente, pois tem como foco a preparação do bacharel para o desenvolvimento de atividades jurídicas. Assim, registramos que a formação continuada assume papel relevante no que tange a oportunizar aos bachareis a compreensão de habilidades, competências, teorias e metodologias que subsidiam a ação do professor.

Diante desse entendimento, anunciamos que as narrativas analisadas nesta seção compreendem os relatos dos interlocutores orientados pelos seguintes enunciados: “Comente sobre sua participação em atividades de formação específica para a docência (graduação, especializações, cursos de extensão, cursos à distância, mini cursos, palestras). Relacione as temáticas abordadas.”; “Relate se as formações para a docência que você participou foram/são suficientes para atender às suas necessidades formativas enquanto professor (a).” Os relatos possibilitaram a caracterização da formação continuada dos participantes com o fim de atendermos ao objetivo específico que se propôs caracterizar a formação continuada dos professores do Curso de Direito.

A desvalorização da formação pedagógica subsiste por parte de alguns professores no ensino jurídico, partindo da concepção de que o saber disciplinar é suficiente para realizar a prática docente, com esta convicção é comum alguns juristas adentrarem à sala de aula sem o conhecimento aprofundado do trabalho pedagógico que desenvolvem e não compreendem a necessidade de uma formação específica para a docência, como observamos na narrativa do professor Esperança:

Eu nunca procurei um curso para ser professor, ou Docência do Ensino Superior, ou um curso de oratória, nunca busquei isso porque eu sempre achei que algumas pessoas não eram boas para dar aquele curso. Uma vez eu assisti a um curso sobre oratória, mas pra você conseguir assimilar aquilo na prática, você não conseguiria. Ele dava técnicas separadas e não dava a noção dos passos a serem seguidos na prática. Eu acho que a oratória é algo muito natural, é inerente da pessoa, a pessoa já nasce com a capacidade de oratória. Eu nunca achei um curso que realmente trouxesse um pouco mais de prática do que de teoria. Eu sou mais voltado para a prática. A teoria não serve muito nestes casos. Como esses cursos são muita teoria eu nunca me interessei. (ESPERANÇA).

O professor Esperança revela que não busca uma formação específica para a docência, pois entende que cursos neste sentido deveriam pautar-se mais nos aspectos práticos da ação docente em detrimento da teoria, pois, segundo ele: *“A teoria não serve muito nestes casos.”* Entretanto, esta concepção do professor revela seu desconhecimento em relação à natureza da profissão docente, que tem bases teórico-metodológicas específicas e que precisam tornar-se conhecidas dos que adentram neste ao complexo campo da docência.

Um dos princípios da formação continuada de professores, temática discutida no Capítulo 2 deste estudo, é a unidade teoria e prática, rompendo-se com a lógica de sua dissociação, pois o professor é produtor de teoria em sua prática. Esse princípio precisa orientar a formação a fim de que se desenvolva a consciência acerca da dialeticidade entre teoria e prática, concebendo que uma não pode existir sem a outra, visto que dialogam permanentemente, superando a concepção fragmentada de valorização de teoria ou da prática separadamente, como se fossem aspectos distintos substancialmente ou até mesmo inconciliáveis.

Nessa perspectiva, a prática exige uma relação consciente com a teoria. A prática não implica uma oposição à teoria, pelo contrário, pressupõe uma unidade com ela. A relação teoria e prática somente é possível quando concebemos a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade social. Para que a prática seja transformadora, faz-se importante que atenda as necessidades práticas e pressuponha certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz.

A prática esvaziada de teoria assume um sentido estritamente utilitário contrapondo-se absolutamente à teoria, adotando o caráter pragmatista que reduz o prático ao utilitário, com o qual acaba por relacionar o teórico ao útil. Nessa perspectiva, a formação continuada caracteriza-se pela orientação prática que atribui valor à prática como fonte de conhecimentos acerca da atuação docente, bem como aos modelos de professores a serem imitados, sustentando-se na racionalidade prática que, embora conceba a ação reflexiva do professor na prática que desenvolve, não considera uma reflexão crítica, amparada teoricamente pelo

contexto sócio-histórico em que se insere, e sim na reflexão prática, ou seja, na resolução dos desafios da prática docente a partir dos conhecimentos oriundos da experiência.

A dimensão teórica e social da prática docente precisa ser objeto de reflexão crítica constante no processo formativo docente, possibilitando que o professor não apenas transmita conhecimentos, mas que compreenda a complexidade da ação que desenvolve em todos os seus desdobramentos teóricos, didáticos e metodológicos.

Iocohama (2011, p. 71, grifo nosso) chama-nos a atenção para os riscos da resistência ao conhecimento da teoria pedagógica:

Houve um tempo (e talvez isso ainda se faça presente), que ser professor de Direito era um *status* e por conta dessa qualificação é que a docência era procurada. Assim, profissional da área jurídica (advogado, juiz, membro do Ministério Público, delegado de polícia), no âmago da sua autoridade profissional somava a autoridade professoral e nessa soma, produzia-se (como ainda produz) um sentimento de competência transmitida, ou seja, a noção de que se sou competente de um lado (como profissional da área jurídica), sou de outro (como docente). **Logo, justificável, mas de imperiosa revisão, a resistência pedagógica dos professores da área jurídica**, que conciliam a sua função técnico-profissional da área à de professor.

Entendemos que a desvalorização da formação continuada docente decorra do sentimento de competência docente produzido pela competência no exercício profissional como jurista, reconhecido socialmente. Entretanto, a competência na área jurídica não conduz automaticamente à competência para o exercício da docência, vez que estas atuações tem formações iniciais específicas e completamente distintas. Assim, se o professor não compreende as fundamentações teóricas pedagógicas para a prática que desenvolve, tende a se pautar nas experiências vividas e nas observações feitas das práticas de professores da graduação, esvaziando-se das explicações científicas.

A valorização do conhecimento jurídico conduz, em muitas situações, à prevalência da busca pela formação continuada nessa área específica do conhecimento, em detrimento da formação continuada de cunho pedagógico, conforme observamos na narrativa da professora Mudança:

A minha graduação foi em Direito, mas destaco que esse período, ainda que implicitamente, contribuiu para o exercício da docência. Assim que terminei a graduação fiz uma especialização em Direito Público, pois me identifiquei bastante com essa área na graduação e quis me aprofundar mais nesse aspecto. Então articulei os conhecimentos que

tive na graduação com um estudo mais aprofundado de uma área específica que me chamou a atenção na graduação. (MUDANÇA).

A formação continuada da professora Mudança inicia-se com a busca pela pós-graduação na área jurídica. A formação na área específica do Direito ainda é recorrente nas pós-graduações cursadas pelos professores bachareis que visam nestas oportunidades, segundo Rosemberg (2002), o aprofundamento do conteúdo técnico da profissão, a competência científica para a produção de conhecimentos na área objeto do estudo.

Reafirmamos que, embora a LDB/1996 preveja em seu artigo 66 que o professor do ensino superior terá sua preparação prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado, cabe ressaltar que estes cursos têm o objetivo de formar o pesquisador e a formação docente não é seu objetivo geral, principalmente no âmbito de programas que não pertençam à área de Educação. Assim, embora passem por uma formação continuada em pós-graduação esta não se consubstancia em formação docente em grande parte dos casos, conforme relatado pela professora Tolerância:

Assim que eu me formei eu ingressei no mestrado e lá foi quando eu comecei a ter uma aproximação maior com a docência, mas ainda assim não tinha uma matéria específica pra docência, nós tínhamos metodologia e dentro da metodologia acabamos por tratar da docência e por nos preparar melhor para a docência, mas um curso específico não. (TOLERÂNCIA).

A professora Tolerância revela em sua narrativa a realidade de grande parte dos cursos de pós-graduação na área jurídica, que não possuem disciplinas específicas para o exercício da docência, entretanto, a professora cita que, embora o programa não oferecesse uma disciplina de formação docente, a discussão desse tema foi incentivada dentro da disciplina de Metodologia, o que contribuiu para o desenvolvimento da prática da professora. Entretanto, a experiência da professora revela-se ainda incipiente, evidenciando-se a predominância da orientação acadêmica na formação continuada, ou seja, segundo Garcia (1999) a formação com vistas à especialização em uma área disciplinar específica objetivando o domínio de conteúdo.

Em contrapartida, a professora Mudança ressalta que teve a oportunidade de ter contato com disciplinas específicas da área de Educação na especialização e que este fator incentivou a busca por um mestrado específico nessa área:

Na minha especialização em Direito Público tive contato com a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e isso me incentivou a buscar o Mestrado em Educação. No início eu achei uma possibilidade muito remota, mas eu fiz a seleção e consegui ser aprovada. Posso dizer que foi uma das melhores coisas que fiz na vida, esse mestrado me abriu os olhos para muita coisa, despertou a compreensão da complexidade que é a docência. (MUDANÇA).

A formação continuada no âmbito da pós-graduação em áreas diversas começa a incluir disciplinas pedagógicas no currículo dos programas, e, embora ainda discreta no âmbito de áreas não educacionais, esta inclusão indica o reconhecimento da necessidade de mudanças.

A professora Mudança relata que foi exatamente o encontro com a disciplina de Metodologia do Ensino Superior que oportunizou a busca pela formação docente no Mestrado em Educação, referido por ela como “[...] *uma das melhores coisas que fiz na vida*”. Este contexto possibilitou à professora o desencadeamento de reflexões até então não realizadas sobre a complexidade da atividade docente, influenciando consideravelmente a prática que a professora desenvolve na atualidade.

Ressaltamos que, ainda que se revelem concepções acerca da importância da formação pedagógica, é comum se apresentarem necessidades formativas nesse âmbito, tendo em vista que a atividade docente é revestida de situações imprevistas que prescindem de habilidades específicas para lidar. Embora se revelem as necessidades formativas pedagógicas, os docentes do ensino jurídico dificilmente retornam à formação inicial nessa área e buscam as especializações como Docência do Ensino Superior ou até mesmo mestrado e doutorado na área de Educação, como relataram o professor Liberdade e a professora Solidariedade:

Entre as atividades de formação específica para a docência, destaco a graduação em História, na modalidade Licenciatura, bem como a realização de uma pós-graduação em docência do ensino superior. Essas duas formações me permitiram superar uma dificuldade que muitas vezes acomete professores na área jurídica, eis que não recebem formação específica para a docência. (LIBERDADE).

Meu mestrado escolhi fazer na área de Educação justamente por visar essa formação docente e também para me segurar na docência, já que essa é uma exigência das faculdades. Eu amo minha profissão, amo muito. Mas se eu fosse viver sozinha só da docência eu morria, porque a docência ela não te paga o condizente com aquilo que a gente faz, porque a gente faz planejamento por fora, estudo por fora e a gente não é reconhecido por aquilo que a gente faz. (SOLIDARIEDADE).

A especialização em Docência do Ensino Superior tem sido buscada como possibilidade de formação docente por professores bachareis, que, por não terem a formação inicial para o magistério, sentem necessidade em conhecer teoricamente as bases que fundamentam a atividade que desenvolvem, uma vez que: “O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel [...] ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.” (MASETTO, 2002, p. 11).

Ressaltamos que o professor Liberdade possui o apoio de uma formação inicial específica para a docência, realizada por meio do curso de Licenciatura em História. A formação inicial em licenciatura e a formação continuada na Docência do Ensino Superior permitiram-lhe superar as dificuldades no exercício da docência. Faz-se importante destacar, contudo, que diante da complexidade do trabalho docente, a carga horária desses cursos de especialização não é suficiente para abordar de maneira aprofundada as bases teórico-epistemológicas e metodológicas da docência.

A professora Solidariedade, em vista da necessidade de formação docente, optou por um mestrado específico na área de Educação e ressalta que, além da necessidade, a busca por esse mestrado específico deu-se em virtude da exigência das faculdades onde trabalha. A acirrada competição mercadológica no âmbito das instituições de ensino superior privadas tem conduzido à busca pela consolidação institucional como centros de referência na excelência do ensino para a sociedade, dessa forma, essas instituições tem almejado a condição de universidade e, para que esta condição se consolide, é necessário o atendimento ao disposto no artigo 52 da LDB/96, que indica em seu inciso II, que se caracterizam estas instituições por: “[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado [...]”. (BRASIL, 1996).

A finalidade de desenvolvimento institucional neste sentido tem conduzido as IES a contratarem professores com titulação mínima de mestre e a exigirem tal titulação dos professores que estão atuando na instituição como condição de permanência, em alguns casos. Neste cenário, a busca pela formação continuada na pós-graduação atende a uma necessidade formativa, bem como a uma exigência institucional. Entretanto, a professora Solidariedade revela um aspecto relevante: a baixa remuneração dos professores que atuam no âmbito superior privado. Este aspecto revela-se na narrativa da professora como elemento que pode desestimular a busca pela formação continuada, tendo em vista a desvalorização do trabalho docente manifestada na insuficiente remuneração percebida.

A necessidade formativa no âmbito docente e as exigências institucionais têm ensejado a busca por formações específicas em cursos de curta duração, cursos de extensão, palestras e cursos à distância, como observamos na narrativa da professora Autonomia:

Durante esse período (2007 a 2008), frequentei cursos de formação e eventos na área do ensino jurídico patrocinados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC e pela OAB, através da Comissão de Educação Jurídica [...] em 2010 passei a exercer o cargo de Coordenadora do Curso de Bacharelado em Direito de uma IES privada. Durante o exercício de coordenadora, participei de cursos ministrados por profissionais ligados ao Ministério da Educação e Cultura – MEC ou ao exercício docente por muitos anos para melhor aprimoramento, foram cursos de Docência do Ensino Superior em EAD (2010), essa era uma pós-graduação que não foi concluída [...]. Fiz cursos e oficinas em encontros de educação, entre eles os Fóruns de Educação Jurídica regionais e nacionais. Em meados de agosto de 2010 iniciei um mestrado em Direito Constitucional Internacional em parceria com uma instituição portuguesa e por não conseguir conciliar com a função de coordenadora e com um problema grave familiar optei por trancá-lo. Nos anos seguintes são constantes os cursos em encontros pedagógicos que discutem o exercício docente e a leitura de doutrina relacionada. O objetivo nos últimos anos é a tentativa do mestrado na busca do aprimoramento e formação cada vez mais qualificada, considerando que mesmo estando sempre em busca de melhorar como docente e na formação prática. (AUTONOMIA).

A professora Autonomia revela um vasto repertório de experiências formativas, e, embora tenha experiências formativas específicas na área do Direito, como o mestrado iniciado em Direito Constitucional Internacional, percebemos a busca por cursos voltados especificamente para a área educacional. A professora vivenciou a gestão no Curso de Direito e durante esta época participou de cursos oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e iniciou especialização à distância em Docência do Ensino Superior. A professora relata ainda a participação em encontros pedagógicos promovidos pela instituição.

A variedade de oportunidades formativas permite ao professor imergir em diferentes contextos e inteirar-se de variadas discussões acerca do fenômeno educativo atendendo ao princípio disposto por Garcia (1999) da integração entre a formação em conteúdos disciplinares e a formação pedagógica dos professores. As experiências relatadas pela professora Autonomia reforçam a necessidade da busca constante de formação específica para a docência, diante da insuficiência desta na formação inicial.

Ciente dessa realidade as IES promovem palestras e cursos voltados para a formação docente. No cenário em que os interlocutores atuam são realizados, bimestralmente, encontros de formação docente e cursos de extensão nessa área em épocas específicas do ano. O professor Liberdade ressalta a participação nessas oportunidades formativas:

As formações para a docência geralmente eu participo das que ocorrem na instituição ou nas instituições que eu atuo. Existem instituições que oferecem até cursos virtuais, eu também gosto de fazer isso. Porque particularmente eu reconheço que a docência é um grande desafio. Por exemplo, algo que eu acho que eu preciso e que os professores em geral precisam desenvolver muito, e eu me incluo nisso, é desenvolver com mais intensidade as tecnologias da informação, usar com mais desenvoltura as tecnologias porque nós vivemos em um mundo hoje muito conectado e às vezes nós podemos estar com práticas que não são compatíveis com esse mundo e, por outro lado, eu fico pensando que nós não devemos nos render totalmente porque a sala tem que ser o lugar da diferença, então para o aluno que passa o dia todo vinculado ao *whatsapp*, como é revolucionário um debate. Eu já pensei em fazer técnicas tipo, como ter uma aula em que eu vou confiscar todos os celulares para ficar só debatendo, sem interferências, Eu acho que esse é um grande desafio hoje em dia que as pessoas consigam se desvincular pelo menos por um tempo, eu acho que um dos grandes desafios da Educação vai ser este diante do mundo, a sala de aula poder ser um momento de desconexão no sentido de criar uma rede menor que é a rede da sala, onde vamos estar plugados uns aos outros, mas não por influências externas. Eu vejo isso como um grande desafio, a gente vê isso claramente nas aulas, o aluno de vez em quando mexendo no celular, acessando a internet em plena aula, a aula acontecendo, então aquele aluno ali naquele momento está totalmente fora. (LIBERDADE).

O professor Liberdade ressalta a importância das formações oportunizadas pelas instituições em que atua, pois reconhece o desafio da atividade docente. O professor destaca ainda que a instituição oferece cursos de formação à distância e revela o agrado que este meio de formação lhe proporciona. As plataformas virtuais têm se consolidado ao longo dos anos como espaço privilegiado de aprendizagem, tendo em vista que, diante das constantes e profundas transformações tecnológicas a que sociedade tem sido submetida, os meios de se oportunizar a formação docente também precisam acompanhar as inovações e consubstanciar-se nos mais diversos contextos de tempo e espaço.

As muitas demandas da atividade docente encurtam o tempo disponível para os momentos de formação continuada, quadro este que abre espaço para a formação docente à distância, uma vez que esta se amolda aos horários disponíveis do professor, possibilitando um momento formativo que presencialmente poderia tornar-se inviável em algumas situações. Ademais, o conhecimento produzido por meio das plataformas digitais possibilita o repensar e o (re)significar da prática docente tornando-se momento privilegiado de formação, processo este que precisa considerar as constantes mudanças sociais que se refletem em sala de aula, na diversidade de perfis e necessidades dos alunos. Nesse sentido, o professor Liberdade manifesta em sua narrativa a necessidade de uma formação sobre as novas tecnologias, tendo em vista a interferência destas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e a inabilidade do docente em lidar com situações adversas oriundas do uso destas tecnologias.

A formação continuada do professor Liberdade pauta-se pelo processo de mudança, enunciado por Garcia (1999), como princípio da formação que se revela no reconhecimento da necessidade de constante inovação e desenvolvimento curricular.

O professor Liberdade chama a atenção, entretanto, para a importância de que as instituições estejam atentas às necessidades formativas dos docentes:

A instituição colabora, mas eu acho que a instituição deveria ouvir mais os professores na hora de definir esses eventos, por exemplo, se eu fosse ouvido eu diria que eu gostaria muito de participar de cursos onde tivesse uma discussão sobre uso de TIs nas aulas, eu acho que isso é muito importante hoje em dia. Eu acho que elas contribuem com essas práticas, mas elas dependem muito de você se reconhecer e se perceber professor, de você perceber essa como uma identidade sua. (LIBERDADE).

O professor Liberdade destaca a importância das IES ampliarem as propostas de formação a partir das necessidades dos professores. Pimenta e Anastasiou (2010) indicam que as iniciativas de formação pedagógica oferecidas pelas instituições são insuficientes, contribuindo com a insegurança dos professores em diversos aspectos da prática docente, diante da falta de orientação e apoio nos desafios diários da sala de aula.

Compreendemos que considerar as necessidades formativas dos professores é uma condição para a efetivação de projetos formativos que concebam o professor como protagonista de sua prática e sujeito do conhecimento. Ao levarmos em conta as necessidades do professor, pautamos o processo de formação em aspectos que vão ao encontro dos dilemas vivenciados em sala de aula, principalmente no que diz respeito aos professores do Curso de Direito, que, pela insuficiente formação pedagógica inicial, veem-se diante de situações imprevistas que prescindem de um saber específico para lidar. Nessa perspectiva, oportuniza-se o desenvolvimento profissional docente possibilitando melhorias na prática que se desenvolve, é, na verdade, como nos diz Imbernón (2010, p. 47):

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, da pesquisa e da gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências de necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

As necessidades formativas docentes manifestam-se continuamente a partir do desenvolvimento da prática em sala de aula. Neste contexto vivem-se dilemas, conflitos, alegrias, contradições, dúvidas, enfim, uma variedade de situações concretas e emocionais que interferem nas relações estabelecidas em sala de aula, gerando no professor bacharel incertezas e dúvidas que, frequentemente, direcionam a experiências de (auto)formação em busca de compreensão das diferentes realidades proporcionadas pela docência, bem como pela (auto)formação compartilhada com os colegas de profissão, visando à orientação por meio da experiência dos pares. Esta situação foi relatada pela professora Autonomia:

Compartilhamos experiências quando fazemos estudos, quando lemos um livro sobre educação, práticas, os professores relatam, os autores relatam suas experiências. Quando vamos para os eventos ouvimos os relatos, histórias, você aprende com isso e você vai moldando o que você vê de positivo nesses aprendizados. Então, eu não me imagino uma professora como eu sou hoje se eu não tivesse tido essa formação, se eu não tivesse lido sobre isso, se eu não tivesse me preparado pra estar em sala de aula. (AUTONOMIA).

A professora Autonomia destaca a relevância de saberes oriundos da experiência na formação docente, dos relatos de outros professores que podem gerar aprendizagem. Estes saberes, segundo Tardif (2014), possibilitam a retomada crítica dos saberes adquiridos, permitindo uma reflexão da prática cotidiana.

Nesse sentido, sobressai-se a (auto)formação participada, discutida por Nóvoa (1992), que permite a compreensão do sujeito em sua totalidade a partir do processo interativo e dinâmico que se desenvolve por meio da troca de experiências e da partilha de saberes com os pares, possibilitando formação mútua, de maneira que o professor assume dialeticamente o papel de formador e formado, sendo o diálogo o mediador na consolidação de saberes que oportunizam a formação docente compartilhada. A professora Tolerância também destaca esta experiência:

Eu aprendi muito com meus colegas da faculdade, na verdade eu aprendo todo dia com eles. E é bom ter uma reflexão. Uma orientação de um colega ajuda a enfrentar algumas situações e até engrandecer a nossa docência. (TOLERÂNCIA).

A professora Tolerância ressalta a importância do compartilhamento de experiências com os pares: *“Uma orientação de um colega ajuda a enfrentar algumas situações e até engrandecer a nossa docência.”* esta afirmação desvela a compreensão da professora Tolerância em relação às especificidades da prática docente de acordo com os diferentes

contextos particulares em que se desenvolve. Nessa perspectiva, o compartilhamento das experiências dos colegas não se torna apenas uma assimilação mecânica de uma prática do outro professor “que deu certo”, mas possibilita a reflexão crítica acerca do desenvolvimento da prática docente em cada âmbito específico de atuação.

Ademais, o diálogo com os pares oportuniza problematizações, não somente acerca da realidade restrita à sala de aula, como também do contexto social-político-cultural em que esta sala se insere e permite compreender as influências desse contexto na prática docente e na formação que se pretende desenvolver nesse espaço.

Compreendemos que a perspectiva da (auto)formação compartilhada possibilita o desenvolvimento de uma formação continuada sob o viés da orientação social-reconstrucionista, pois nesta a reflexão compromete-se com a perspectiva crítica, de maneira que os professores sejam sujeitos ativos e conscientes da realidade em que atuam. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) considera:

A formação deve estimular uma perspectiva crítica reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto)formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista, a construção de uma identidade, que é também um a identidade profissional.

A (auto)formação participada revela-se, portanto, como rica possibilidade de formação docente, uma vez que oportuniza o desenvolvimento do questionamento e da autonomia do professor que, ao formar e formar-se a partir do compartilhamento de experiências, conhecimentos e saberes pode compreender e reconstruir o que faz, fortalecendo sua identidade profissional. O professor Liberdade chama a atenção em sua narrativa, acerca da necessidade de se reconhecer a identidade profissional como professor para fomentar o processo de formação docente:

Essa experiência aqui é formativa. Ela é muito importante porque é como se fosse um divã, onde a gente pode se expressar e o professor é colocado pouco no divã como professor. Ele devia ser mais colocado nessa situação de ser lembrado a cada momento que é um professor. A identidade é o que pode fortalecer muito a nossa prática porque é uma questão de reconhecimento, de você se reconhecer professor e é sempre muito desafiante porque também a ministramos tantas aulas que entramos em um piloto automático e poucos são os professores que têm formação. (LIBERDADE).

O professor Liberdade reconhece a escrita do memorial como momento formativo, revela sentir-se bem ao ter a oportunidade de expressar-se e considera que o docente, de maneira geral, “[...] *devia ser mais colocado nessa situação de ser lembrado a cada momento que é um professor.*” Este relato conduz à compreensão da identidade docente, do reconhecimento de si como professor, necessitado de uma formação específica, pois “[...] *ministramos tantas aulas que entramos em um piloto automático e poucos são os professores que tem formação.*” A identidade docente faz emergir as necessidades formativas que precisam ser supridas a fim de que se desenvolva a prática docente na perspectiva da reflexividade e criticidade, defendida neste estudo.

A partir das narrativas dos professores e das discussões promovidas nesta seção, compreendemos que a formação continuada dos interlocutores caracteriza-se por diversos elementos: observamos a consolidação da pós-graduação como *locus* de formação continuada, *a priori*, cursos específicos da área jurídica, sobressaindo-se a contribuição de disciplinas como a Metodologia do Ensino Superior, neste âmbito, como oportunidade de formação docente. Observamos a busca por formação específica para o exercício da docência a partir das especializações em Docência do Ensino Superior, mestrados na área de Educação, cursos oferecidos pelas IES em que atuam e por meio da (auto)formação participada com os pares.

A Figura 10 sintetiza a caracterização da formação continuada dos professores do Curso de Direito que participaram desta investigação.

**Figura 10** - Caracterização da formação continuada dos interlocutores



Fonte: Dados produzidos na pesquisa (2017).

Constatamos a orientação prática, diante da valorização de conhecimentos práticos em detrimento da teoria e da assimilação de modelos de professores da graduação; a orientação acadêmica na valorização de espaços formativos que ampliem os conhecimentos da área jurídica e a orientação social-reconstrucionista ao se considerarem diferentes espaços formativos que possibilitam a formação crítica e reflexiva a partir do contexto sócio-histórico em que a prática docente se desenvolve. Estas orientações sobressaem-se nas experiências de formação continuada relatadas pelos interlocutores. Dessa forma, embora ainda persistam resquícios de uma formação voltada para o conhecimento específico da área jurídica, destacam-se relatos de participação em momentos de formação continuada específica para a docência.

#### 5.4.2 Investimentos Formativos

O exercício da docência precisa ser subsidiado por investimentos permanentes na formação específica para esta atividade, na perspectiva de reconstruir a prática docente, bem como acompanhar as mudanças que se efetivam na sociedade e no conhecimento. A formação docente norteada pelo processo de mudança, enunciado por Garcia (1999), como princípio da formação continuada, propõe a orientação do percurso formativo para as mudanças necessárias na ação docente, assumindo ainda o caráter institucional e social, tendo em vista que o professor desenvolve uma prática social demarcada pelas dimensões técnica, político-social e humana, que o desafia a investir continuamente na formação profissional.

Nessa seção apresentamos os relatos dos professores participantes escritos no memorial a partir dos seguintes enunciados: “Descreva os investimentos formativos que você destina à sua formação para a vivência da prática docente.” e “Comente as fontes onde busca atualizações em conhecimentos sobre a docência.”

Visamos, assim, desvelar os investimentos pessoais dos professores na formação docente a fim de compreendermos as fontes de onde emanam o conhecimento docente, bem como a valorização, ou não, da formação pedagógica e suas possíveis influências na prática docente que desenvolvem. Estes investimentos são fundamentais, uma vez que a formação: “[...] implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os

projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (NÓVOA, 1992, p. 25).

No âmbito do ensino jurídico ainda é comum o investimento pessoal em formação na própria área do Direito em detrimento do investimento em formação docente, como exposto pelo professor Esperança:

Procuro atualização quanto ao conteúdo em livros, um dos meus maiores investimentos. Procuro manter uma pequena biblioteca atualizada, sempre anualmente. Da internet extraio atualizações de julgados, súmulas e decisões recentes. Minha postura e metodologia são mantidas através da leitura, pois, procuro comprar livros que possuem conteúdo comportamental. Mas eu procuro ler muito sobre oratória, ler sobre dicas que é algo mais prático e direcionado. Isso eu busco ler, mas no momento, cursos nunca fiz e nunca procurei nenhum. (ESPERANÇA).

O professor Esperança revela que investe em livros, mantendo uma biblioteca atualizada anualmente e ressalta que retira da internet “[...] atualizações de julgados, súmulas e decisões recentes.”, evidenciando seu investimento em assuntos e conteúdos diretamente relacionados ao Direito. O professor relata que mantém sua metodologia através da leitura de livros de conteúdo comportamental e dicas, pelo caráter prático e direcionado. Como atividade multidimensional a docência requer a busca de conhecimentos em fontes diversas, pois se constitui em atividade revestida de complexidade.

Compreendemos que as leituras sobre comportamento e dicas são relevantes, contudo, não suficientes como único recurso de formação por não possibilitar o conhecimento acerca do fenômeno educativo em sua totalidade e o conhecimento reflexivo sobre o que se faz com vistas a promover as necessárias mudanças na ação. As teorias pedagógicas poderão servir de suporte ao desenvolvimento da prática docente do professor bacharel, que precisa do subsídio oferecido por este conhecimento para o desenvolvimento de consciência crítica que o oriente no processo de rupturas dos paradigmas tradicionais que orientam o ensino jurídico.

O professor Esperança evidencia uma compreensão ainda incipiente sobre a necessidade de investir em formação específica para a docência, predominando o investimento em material de conteúdo voltado para a área jurídica. Observamos que, mesmo concebendo a importância da atualização de conhecimentos, é comum o investimento na atualização de conhecimentos jurídicos como relatado pela professora Tolerância:

Atualmente, procuro sempre estar atualizada sobre os conteúdos que ministro, além de participar de congressos e palestras voltados para minha área. Acredito que devemos estar

em constante aprendizado, pois o ensino como um todo tem passado por mudanças significativas, onde a aula tradicional perdeu espaço para uma aula mais dinâmica, com a participação mais efetiva dos alunos. Na realidade eu leio muitos artigos relacionando o advogado à docência, que eu acho muito interessante. Porque como sabemos, o advogado não é nem um pouco preparado para a docência e eu gosto de ler artigos sobre isso, sobre a questão de como preparar o advogado para a docência porque às vezes a pessoa pensa que por ser advogado ou por saber o conteúdo ela consegue ser um professor por excelência e na realidade sabemos que não é assim. Entendo que a questão da docência não é só questão de conhecimento, mas também não digo que você é ou você não é, você pode se preparar para isso, mas o que não pode é achar que é uma coisa simples. (TOLERÂNCIA).

A professora Tolerância concentra seus investimentos formativos nos conteúdos que ministra, participando de eventos voltados para a sua área específica. Entretanto, relata mudanças no cenário educacional no sentido de perda de espaço da aula tradicional em detrimento de metodologias mais dinâmicas, que considerem a participação dos alunos. Chama-nos a atenção que, embora a professora tenha esta compreensão oriunda das mudanças no cenário educativo, a mesma não evidencia investimento na docência. Entretanto, a professora Tolerância revela consciência acerca de que saber o conteúdo não está diretamente relacionado a competência para o exercício da docência: “[...] *o advogado não é nem um pouco preparado para a docência e eu gosto de ler artigos sobre isso, sobre a questão de como preparar o advogado para a docência porque às vezes a pessoa pensa que por ser advogado ou por saber o conteúdo ela consegue ser um professor por excelência e na realidade sabemos que não é assim.*”

O reconhecimento de que a formação jurídica não é suficiente para o desenvolvimento do magistério no ensino superior é fator imprescindível na busca pela formação específica para esta atividade, e, embora a leitura de artigos por si só não seja bastante para enfrentar os dilemas da profissão docente, pode auxiliar a prática e despertar para a necessidade de um processo formativo mais aprofundado, que oportunize com maior detalhamento o conhecimento acerca dos saberes e fazeres específicos da docência.

Constatamos que a professora Tolerância reconhece a complexidade do magistério e que se distancia da noção de dom ou vocação para a docência manifestada por outros interlocutores, pois entende que: “[...] *a questão da docência não é só questão de conhecimento, mas também não digo que você é ou você não é, você pode se preparar para isso, mas o que não pode é achar que é uma coisa simples.*” Concordamos com a interlocutora na compreensão de que a docência não é uma atividade simples e que esta é construída por meio de um percurso formativo, uma vez que, como ressalta a professora

Tolerância, esta profissão requer uma preparação, não se constituindo apenas em uma questão inata de ser ou não ser.

Nesse sentido, Freire (1995, p. 52) indica que: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” A formação não se consubstancia em um momento estanque ou em uma única forma de conhecer, mas se desenvolve em espaços e tempos variados assumindo diversas modalidades e recursos no desenvolvimento profissional docente por meio da confluência de diferentes saberes.

Conforme ressaltamos neste estudo, os saberes disciplinares são relevantes e precisam basear a prática docente, mas não podem dissociar-se dos saberes pedagógicos, é exatamente nesta integração que Garcia (1999) aduz o princípio da integração entre a formação nos conteúdos e a formação pedagógica que precisa amparar a atuação do professor. Pois, de certo:

[...] para ensinar uma matéria não basta dominar os conteúdos ou ter domínio da prática de ensino dessa matéria. Para que um professor transforme as bases da ciência em que é especialista em matéria de ensino, e com isso oriente o ensino dessa matéria para a formação da personalidade do aluno, é preciso que ele tenha: a) formação da matéria que leciona; b) formação pedagógica-didática na qual se ligam os princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem com problemas específicos do ensino de determinada matéria. (LIBÂNEO, 2009, p. 194).

Assim, ressaltamos a importância do reconhecimento de se investir em uma formação específica para a docência, reconhecimento este que advém da necessidade de compreender e reconstruir o que se faz em sala de aula. Neste processo de reconstrução, o estudo pessoal e o investimento em literatura específica acerca da docência são marcantes na narrativa de alguns professores, como observamos no relato da professora Solidarietà:

Tenho lido muitos livros sobre dinâmicas em sala de aula, de como se relacionar de forma mais saudável com os alunos, de oratória, pois todos esses livros contribuem para a minha formação como profissional. O professor deve estar sempre em formação continuada, então, eu busco inserir no meu dia a dia inúmeros douts, não somente na área do Direito, mas também em vários tipos de leituras. No âmbito do Direito, gosto de alguns, dentre eles: Renato Brasileiro, Rogerio Sanches, Fernando Capez. No âmbito educacional, da filosofia, gosto de Paulo Freire, Von Listz, Michel Foucault. Todos esses douts tem uma grande influência na minha vida acadêmica. (SOLIDARIEDADE).

A professora Solidariedade revela investimento em variadas leituras em busca de formação, pois acredita que o professor precisa estar em formação continuada. A interlocutora destaca o nome de alguns autores na área jurídica e na área educacional como orientadores de seu processo formativo. Atentamos para um aspecto interessante em seu relato: o princípio da integração entre a formação específica da área e a formação pedagógica, esta interação é basilar para que se construa uma formação sólida, alicerçada em orientações que possibilitam compreender o fazer docente em amplitude ao abranger os conteúdos das disciplinas que ministra e os conhecimentos relacionados à área educacional, destacando-se a contribuição imprescindível de Paulo Freire, citado pela professora como uma das bases de seus estudos. A base freireana possibilita a superação da educação bancária, por meio da dialogicidade e do desenvolvimento da criticidade, que subsidia os participantes do processo educativo na compreensão crítica do contexto em que estão inseridos com vistas a promover sua transformação.

O investimento formativo em busca de novas concepções pedagógicas é destacado pelo professor Liberdade em sua narrativa:

Desde a graduação eu sempre comprava livros de História do Direito, de disciplinas teóricas porque eu já me via escrevendo, produzindo e lecionando, comunicando o que eu aprendi. É certo que tais investimentos precisam ser fortalecidos, pois a prática docente deve ser permanentemente iluminada por novas concepções pedagógicas, recursos tecnológicos, novas linguagens, o que procuro fazer através das oficinas realizadas no âmbito das semanas pedagógicas, as quais, é bem verdade, em várias situações, poderiam adentrar mais diretamente essas questões ligadas diretamente ao fazer docente em um debate franco e efetivo. (LIBERDADE).

O professor revela inicialmente o investimento em livros nas áreas específicas de sua atuação: História e Direito, mas reconhece a necessidade de ampliar os investimentos e buscar “novas concepções pedagógicas”, ressaltando a participação nas semanas pedagógicas das instituições de ensino em que atua. O docente reconhece a importância destes espaços formativos e acredita que poderiam ser discutidas mais questões relacionadas ao fazer docente.

A complexidade que demarca a atividade docente exige o investimento pessoal na construção de conhecimentos que subsidiem esta atividade de forma específica, uma vez que a atualidade requer: “Um professor que consegue enfrentar as diferentes realidades educacionais e adequar suas estratégias de acordo com as necessidades de seus alunos e os suportes tecnológicos que tenha a sua disposição.” (KENSKI, 2009, p. 224). O investimento

parte da necessidade do professor ao se deparar com dilemas no cotidiano de sua prática docente, dilemas estes que envolvem aspectos relacionados ao fazer do professor: planejamento, metodologias de ensino, avaliação, dentre outros aspectos muitas vezes ignorados pelo professor formado em bacharelado. Nesta perspectiva, a necessidade faz emergir a busca por investimentos na formação para o exercício da docência, como podemos observar na narrativa da professora Autonomia:

Para alcançar os objetivos atuais na docência, há um investimento em cursos online sobre práticas pedagógicas. Com uma carga horária elevada em sala de aula e o exercício da advocacia, torna-se difícil, deslocar-se para eventos fora do estado, e nosso estado tem poucos eventos relacionados com a educação superior e sua formação. A outra forma de suprir essa carência é a aquisição de livros que tratem de docência, de práticas pedagógicas e as vezes até mesmo assistir aulas de professores consagrados e famosos que possuem fama de prender a atenção dos seus alunos. Como fontes diárias, procura-se por textos publicados na internet, conversa com colegas de profissão na faculdade que ministram aula na tentativa de trocar experiências positivas e negativas e ainda pelas redes sociais, através de grupos de *WhatsApp* com professores dos cursos de Bacharelado em Direito dos demais estados, entre eles um de membros da Comissão Nacional de Educação Jurídica da OAB que atualmente possui membros com assento no Ministério da Educação e Cultura – MEC. (AUTONOMIA).

Sobressai-se inicialmente no relato da professora Autonomia o investimento em cursos à distância na área de educação. Como já comentado anteriormente, esta modalidade de ensino tem sido adotada pelos professores bachareis na busca por formação docente, uma vez que possibilita a adequação aos horários dos mesmos, bem como supre a carência em relação à constante atualização de conhecimentos específicos, pois, conforme relatado pela professora Autonomia: “[...] *nosso estado tem poucos eventos relacionados com a educação superior e sua formação.*” Os eventos científicos são valiosas oportunidades de conhecimento e compartilhamento de experiências docentes que podem subsidiar o processo de (auto)formação participada com os pares e, ainda que na insuficiência de oportunidades como esta, a professora revela o inconformismo e busca pelas oportunidades à distância, utilizando-se dos recursos tecnológicos como possibilidade formativa.

Os recursos tecnológicos ainda se sobressaem na narrativa da professora Autonomia quando destaca a busca diária por textos da internet que tratem da docência, bem como a utilização da rede social do aplicativo *WhatsApp* como espaço de troca de experiências, além da aquisição de livros que tratem especificamente da docência. Masetto (2012) retrata esta realidade em relação aos professores do ensino superior no que tange aos investimentos na formação docente:

Já se encontraram, também, pequenos grupos de professores que iniciaram sua formação pedagógica com leituras individuais, estudos em grupo, troca de e-mails com outros professores, tentativas de experimentar algo de novo em suas aulas, apoiando-se uns aos outros e envolvendo sempre seus colegas. E os resultados foram bastante interessantes. Em geral, acabaram encontrando-se com outros grupos e desenvolvendo de forma intensa. (MASETTO, 2012, p. 202).

O desenvolvimento profissional dos professores acontece por meio do encontro com os pares, ou seja, na interação, nas ações recíprocas em situações de troca de experiências, seja pessoalmente na “[...]conversa com colegas de profissão na faculdade que ministro aula na tentativa de trocar experiências positivas e negativas.”, ou ainda à distância por meio das conversas em redes sociais e cursos. Estes espaços colaboram para que todos os atores tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e concepções, estimulam a participação docente ao possibilitar a liberdade de questionar, contradizer, apoiar ou divergir do posicionamento do outro gerando expansão de conhecimentos e de práticas. A construção do conhecimento pedagógico ocorre neste aspecto de forma compartilhada mediada por interações que possibilitam a reflexão sobre o fazer docente. É, na verdade, como referem Bolzan e Isaia (2006, p. 56):

[...] as trocas entre pares/docentes e o aprofundamento sobre os temas trabalhados coletivamente, implica na autonomia dos professores, permitindo-lhe a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. O compartilhar de ajuda e estímulo envolve a atividade colaborativa, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual.

O compartilhamento de experiências potencializa a perspectiva dialógica com os pares por meio de uma dinâmica constante de questionamentos, soluções, concepções e reflexões com a finalidade de ampliar o repertório de saberes docentes. Dessa forma, o olhar para a experiência do outro ganha relevância e neste aspecto chama-nos a atenção na narrativa da professora Autonomia o investimento em “[...] assistir aulas de professores consagrados e famosos que possuem fama de prender a atenção dos seus alunos.” Este trecho retoma um aspecto discutido anteriormente acerca do “espelho” que alguns professores bachareis tomam de professores da graduação ou de outros momentos que foram marcantes, positiva ou negativamente para sua formação.

A professora Autonomia revela manter estes exemplos ao assistir aulas de professores renomados por prenderem a atenção dos alunos. É oportuno ressaltar que a experiência e a prática profissional de outros professores podem trazer contribuições ao exercício da docência, ao oportunizarem o compartilhamento de vivências que podem subsidiar o fazer docente, entretanto, torna-se necessário refletir criticamente acerca da prática observada de outrem, pois cada prática desenvolve-se em um contexto específico, com um público particular e, tais aspectos interferem na forma como o fazer se organiza/realiza.

Os investimentos formativos na docência, associados à aquisição de livros da área educacional, são recorrentes entre os professores do Curso de Direito, como podemos perceber na narrativa da professora Mudança:

Meus investimentos são mais em livros, eu leio muito. Principalmente depois que ingressei no Mestrado tenho investido nessa parte. Gosto muito de Freire, Pimenta, Masetto, enfim, leio um pouco de tudo na Educação por conta das disciplinas do mestrado, mas gosto mais daquelas leituras direcionadas ao ensino superior porque é nesse contexto que eu atuo e preciso conhecer sempre mais. Também já fiz alguns cursos à distância, fiz um em Coordenação Pedagógica e outro sobre Avaliação da Aprendizagem, gostei das experiências à distância porque se amoldam ao nosso tempo que é sempre muito corrido. E sempre que tem eventos na área de Educação em Teresina em procuro participar, infelizmente a grande maioria é em outros estados e por conta de não poder faltar muitos dias ao trabalho e também em razão dos custos que são altos e sobem ainda mais em ter que se deslocar para outras cidades, eu participo mesmo dos que acontecem em Teresina. (MUDANÇA).

A professora Mudança concentra suas leituras em produções da área educacional, destacando sua preferência pelos autores que tratam especificamente do ensino superior. São ressaltados Freire, Pimenta e Masetto como referências, leituras que oportunizam a compreensão do fazer docente e sua constante reconstrução. O mestrado em Educação cursado pela professora oportuniza aprofundar-se nos conhecimentos docentes, despertando a consciência de sua necessidade de “[...] *conhecer sempre mais*”. Os escassos eventos científicos na área educacional em Teresina e o alto custo de participação em eventos realizados em outros estados incentivam a professora a investir nos cursos à distância para garantir a atualização no processo de formação docente.

As leituras individuais acerca de temáticas da área educacional, especificamente no que tange à docência, são fontes de expansão de conhecimentos específicos que podem gerar questionamentos e reflexões imprescindíveis acerca do fazer docente. Investir neste tipo de leitura revela que os professores bachareis destinam tempo para aprendizagem daquilo que

fazem sem formação específica e buscam nestas literaturas complementar e aprofundar as bases teóricas das práticas que desenvolvem. Nesse sentido, destaca a professora Autonomia:

É interessante porque eu recebo alguns livros de alguns colegas autores, 70% dos livros que eu ganho, que eu recebo, são sobre educação, como eu os acompanho ou tenho contato com os autores por email ou porque eu os conheci em um congresso e passei a ter contato eu termino recebendo deles os livros. Eu tenho livro sobre educação, metodologias, Direito e Educação, a pedagogia dentro do Direito, o próprio Direito e seu ensino, tudo isso eu recebo e quando alguém precisa eu sempre tenho e percebo quanto os professores não vão atrás dessas leituras, só vão quando estão fazendo Mestrado e se o Mestrado for em Educação, porque se o Mestrado for em Direito eles não vão atrás. (AUTONOMIA).

Os livros na área pedagógica em suas inter-relações com o ensino jurídico e a docência no ensino superior são recursos (auto)formativos que subsidiam o desenvolvimento profissional docente. Além de investir nesses livros, a professora Autonomia recebe muitos destes livros, o que revela o reconhecimento de seus pares acerca do interesse da professora em aprofundar os estudos nesta área. Ademais, a narrativa nos chama a atenção para uma constatação importante: a desvalorização da formação docente e do investimento pessoal nesta área, pois, “[...] *os professores não vão atrás dessas leituras, só vão quando estão fazendo Mestrado e se o Mestrado for em Educação, porque se o Mestrado for em Direito eles não vão atrás.*” Constatamos a concepção de investimento relacionado diretamente a um determinado interesse, um Mestrado específico em Educação que exija leituras próprias desta área.

É preciso superar esta concepção, uma vez que o investimento formativo na docência precisa advir do reconhecimento de uma identidade docente, a imagem de si como professor precisa impulsionar a busca pelo desenvolvimento profissional, que perpassa o processo formativo e o investimento pessoal nessa profissão. Pelos mais variados caminhos, os professores assumem sua própria formação, isso significa responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento profissional fazendo escolhas que impliquem em investimentos específicos na formação docente.

Observamos nas narrativas acerca dos investimentos formativos a presença marcante da (auto)formação de maneira que os professores assumem o protagonismo do processo formativo, investindo em recursos que deem suporte ao fazer docente. Estes investimentos são norteados pelas necessidades que advêm da prática, pela premência em conhecer as teorias que a fundamentam e compreender sua ação. São os investimentos formativos na docência que possibilitam a superação de práticas cristalizadas repetidas dos professores de graduação,

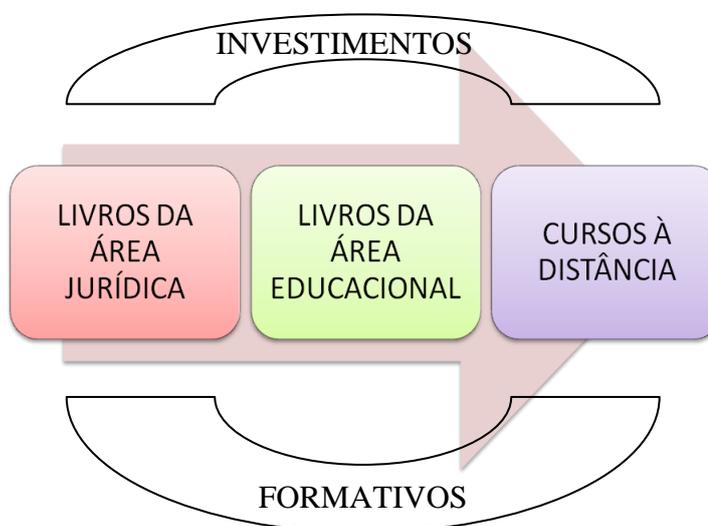
que possibilitam adotar práticas consideradas “positivas” a partir de uma reflexão sobre as mesmas levando em consideração o contexto em que se desenvolvem.

Compreendemos a relevância da (auto)formação como recurso que possibilita o autoconhecimento e desperta o interesse pela própria formação, desencadeando o processo de conhecimento de si, de suas necessidades, limitações e potencialidades, reconhecendo-se como sujeito em construção na busca pela transformação de suas práticas. Ressaltamos, portanto, ainda que a (auto)formação se sobressaia como perspectiva formativa dos professores do Curso de Direito, esta não se configura como processo isolado, pois tem seu desenvolvimento a partir da participação dos pares, no diálogo e no compartilhamento de experiências.

Nessa conjuntura, surgem as aproximações do eu singular com eu coletivo, observando-se que os dilemas vivenciados na prática docente são comuns aos pares e podem ser superados pela busca de conhecimentos em momentos de (auto)formação particular e participada. Portanto, a (auto)formação não deve ser confundida com autodidatismo, individualismo ou autossuficiência (NÓVOA, 1992), pois mesmo diante de sua autonomia o fazer docente se constroi e reconstroi na interação com os pares. Consolida-se na (auto)formação, no diálogo consigo mesmo, que possibilita o autoconhecimento e a emancipação dos sujeitos.

Assim, os interlocutores evidenciaram alguns investimentos formativos na docência, sintetizados na Figura 11.

**Figura 11 - Investimentos Formativos dos professores**



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2017).

A escrita do memorial possibilitou aos professores conceberem-se como protagonistas de sua história formativa, oportunizando reflexões antes não realizadas acerca do percurso seguido enquanto docente, desde a formação inicial até a formação continuada e os investimentos formativos que destinam ao exercício da atividade docente. Embora compreendamos que a formação é um processo predominantemente pessoal, é evidente que este processo é influenciado pelos contextos institucional, profissional e social em que os sujeitos se encontram.

Neste espaço analítico, encontramos referências tecidas pelos interlocutores do estudo, situando-as em um processo reflexivo de seus próprios desenvolvimentos formativos profissionais, tomados por eles como um investimento autônomo e contextualizado, gestado por experiências educacionais relevantes.

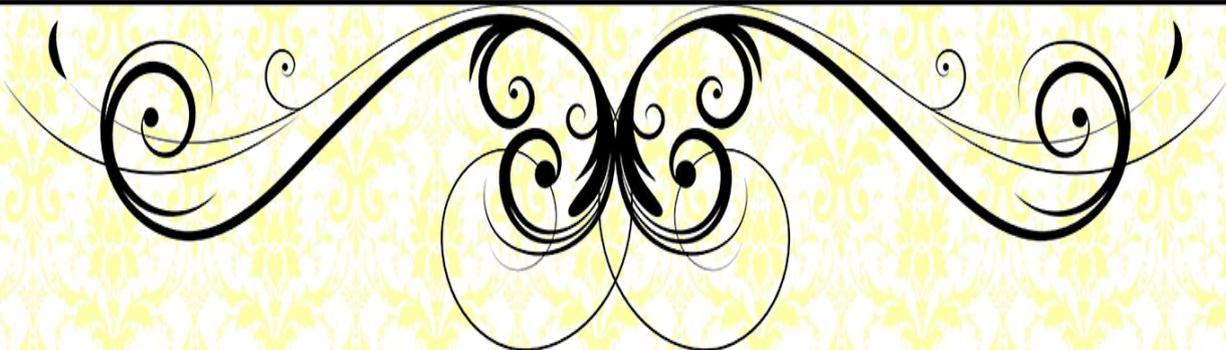
No próximo capítulo discutiremos a prática docente e sua relação com a formação continuada dos interlocutores, analisando as possibilidades de desenvolvimento da reflexividade crítica nessa prática.



**CAPÍTULO 6**  
**A VOZ DOS PROFESSORES: MEMÓRIAS E**  
**(RE)SIGNIFICAÇÕES EM TRAJETÓRIAS DE**  
**PRÁTICA DOCENTE**

*É aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente. Toda pessoa é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar.*

*Gonzaguinha*



## CAPÍTULO 6

### A VOZ DOS PROFESSORES: MEMÓRIAS E (RE)SIGNIFICAÇÕES EM TRAJETÓRIAS DE PRÁTICA DOCENTE

Assim como afirma Gonzaguinha na epígrafe deste capítulo, acreditamos que trazemos marcas, lições, aprendizagens, experiências que são tecidas a partir das relações estabelecidas diariamente nos mais diversos tempos e espaços. Neste capítulo, visamos conhecer as experiências da prática docente dos interlocutores, apresentando as análises das narrativas expressadas em suas entrevistas reflexivas. As entrevistas constituíram-se em espaços em que os professores puderam se expressar livremente, falar de suas vivências na docência e de como desenvolvem suas práticas. As memórias trouxeram à tona as narrativas de histórias demarcadas por alegrias, reconhecimento, decepções e frustrações, evidenciando trajetórias e encontros com as mais diversas experiências que fizeram parte da vida profissional dos interlocutores e que constituem os professores que são hoje.

As representações construídas e expressas nos trechos analisados neste capítulo revelam formas singulares de compreensão da prática docente, sentidos construídos ao longo do percurso de atuação nesta área. Concebemos que, ao relatarem suas práticas os interlocutores puderam se encontrar com o que fazem, de maneira reflexiva, expressando a potencialidade formativa da narrativa no processo investigativo.

#### **6.1 Revisitando tempos e espaços de atuação: a caracterização da prática docente dos interlocutores**

A prática docente dos professores bachareis possui particularidades que a demarcam no âmbito do ensino superior, especificamente, em virtude das interfaces dessa prática com a formação docente. No capítulo anterior observamos que a formação inicial ocorre predominantemente em cursos de bacharelado e que muitos professores, ainda, buscam a formação relacionada aos conhecimentos específicos de sua área de conhecimento, em detrimento dos conhecimentos que norteiam a atividade docente. Estes aspectos influenciam diretamente a maneira como o professor desenvolve suas práticas e são estes fazeres que visamos desvelar nesta seção.

Os interlocutores foram motivados no início da entrevista reflexiva a comentarem acerca das metodologias utilizadas em sala de aula, a fim de compreendermos o

desenvolvimento das aulas desse grupo de professores. E, assim, indagamos: “Como você desenvolve suas aulas? Que metodologias utiliza?”, a partir destes questionamentos constatamos diferentes abordagens, recursos e concepções específicas no desenvolvimento das aulas.

Conforme discutido em outros espaços deste estudo, compreendemos que o paradigma tradicional ainda é presente nos Cursos de Direito, cujos reflexos se apresentam na reprodução da prática docente repetitiva e acrítica. De acordo com Behrens (2010, p. 43), neste paradigma a metodologia caracteriza-se: “[...] pelas aulas expositivas e pelas demonstrações que o professor realiza perante a classe. [...] a metodologia fundamenta-se em quatro pilares: escute, leia, decore e repita”. Alguns interlocutores apresentam evidências deste tipo de metodologia, entretanto, constatamos que, embora o paradigma tradicional apareça em alguns pontos das narrativas quando os interlocutores relatam acerca do desenvolvimento de suas aulas, este paradigma não é único. Vejamos, pois, nesse perspectiva, o relato da professora Tolerância:

Eu apesar de não estar muito tempo lecionando eu gosto do método tradicional, eu gosto do quadro, mas isso não quer dizer que eu me limite só a ele, eu gosto de usar o quadro porque eu gosto de fazer os alunos escreverem e até pela minha época de graduação eu sentia que os slides são bons para o aluno que estuda, mas para o aluno que se arrasta o slide não alcança. Então o que é que eu faço: eu anoto tópicos no quadro, só tópicos e explico os tópicos no curso da aula, que é o meu método assim, digamos, 70% da aula. (TOLERÂNCIA).

A professora Tolerância assume o gosto pessoal pela metodologia tradicional, identificando-a com a utilização restrita do quadro durante a aula, relata que anota tópicos no quadro e que explica esses tópicos no decorrer da aula e enfatiza que: “[...] eu gosto do método tradicional, eu gosto do quadro, mas isso não quer dizer que eu me limite só a ele”, entretanto, destaca que usa este método em 70% de sua aula. Dessa forma, fica claro que, em apenas 30% de sua aula, a professora Tolerância se utiliza de metodologias diferentes da abordagem tradicional.

Concebemos que a metodologia predominantemente tradicional dificulta o desenvolvimento da criticidade a partir de uma perspectiva dialógica na abordagem dos conteúdos, uma vez que o aluno é visto como sujeito passivo que precisa memorizar os conteúdos “transmitidos”. McLaren (1997) chama a atenção para a necessidade de construirmos a formação de sujeitos questionadores, capazes de compreender e modificar os

contextos em que se situam, além de denunciar as condições de opressão a que determinados segmentos são submetidos em função de um sistema social excludente.

Superar a mera reprodução de conteúdos pressupõe a utilização de metodologias diferenciadas, que não assumam a abordagem tradicional como predominante. Entretanto, conforme observado em narrativas e análises no capítulo anterior, percebemos que relativa parcela dos professores no Curso de Direito ainda pauta suas práticas na imitação de seus professores de graduação, que trazem em seu bojo a abordagem tradicional. Cria-se, assim, uma reprodução de práticas tradicionais motivadas pela imitação e pela insuficiência da formação docente, que permite adotar abordagens mais inovadoras que concebem a reflexividade e a criticidade na prática docente. A prática amparada no paradigma tradicional também se revela na metodologia descrita pelo professor Esperança em sua narrativa:

A minha metodologia é a seguinte: eu estudo de forma prévia o assunto que eu vou dar, mas eu confesso que eu não sigo muito a doutrina. As minhas aulas hoje possuem pouca indicação doutrinária, eu abandonei a doutrina vou dizer assim 70% na aula e na minha vida profissional. Por quê? Porque eu vejo que eu fui vítima disso e vejo que às vezes os alunos saem da graduação sem um pingão de noção da parte mais prática, da parte mais prática e da parte da lei. O quê que eu vejo? Muitos professores dão muito a doutrina e os alunos não sabem sequer ler a letra da lei. Então o quê que eu faço? Eu faço o inverso, eu prefiro praticar a letra da lei, para o aluno entender a letra da lei e a partir dali eu faço as discussões doutrinárias. Então, eu trago primeiro a parte prática, primeiro a lei, como é que funciona e dali eu parto pras discussões doutrinárias. Então essa é a minha inversão. Hoje a minha metodologia de aula, eu faço minha aula baseada mais na letra da lei e ali é que eu parto pra o estudo da parte jurisprudencial ou doutrinária sempre estudando antes e utilizo o quadro. O slide só utilizo quando são cursos de pouco tempo pra muito assunto, alguns cursos que exigem pouco tempo, como um curso de pós-graduação ou um curso desses de formação lá na PM, mas se for na sala de aula da universidade ou faculdade eu só utilizo o quadro. Por quê? Eu acho que o quadro estimula o aluno a anotar, diferentemente do slide que a primeira coisa que o aluno faz é “Professor, passe o slide”, quando ele passa o slide ele se confia no slide e deixa de anotar, quando ele deixa de anotar, ele deixa de fixar aquela matéria e pra mim a anotação é ler duas vezes. Então, de forma forçada, eu faço com que os alunos escrevam e fixem mais e façam seu próprio resumo. Por quê? Porque quando ele faz o próprio resumo ele cria, ele treina a sua própria organização, sua capacidade de escrita, a capacidade de discernir onde estão as coisas, facilita a memória visual e também serve pra ele lá na frente para a OAB, os cadernos. Então, eu procuro sempre estimular isso aí, sem slide mesmo em sala de aula. (ESPERANÇA).

A doutrina a qual o professor Esperança se refere são os livros de autores que discutem a legislação do ordenamento jurídico brasileiro, a discussão teórica da prática. Constatamos que a prática docente do interlocutor é predominantemente tradicional com metodologia que pressupõe a memorização, principalmente pela reprodução e memorização da letra da lei: “[...] eu prefiro praticar a letra da lei, para o aluno entender a letra da lei.

*[...] eu prefiro praticar a letra da lei, para o aluno entender a letra da lei e a partir dali eu faço as discussões doutrinárias.”*

Conhecer a letra da lei é fundamental para o exercício das profissões jurídicas, contudo, este conhecimento precisa estar em uma relação dialética com a discussão doutrinária, moral, ética e transdisciplinar, ou seja, é preciso conhecer a partir da totalidade do contexto em que esta lei se situa, em diálogo com outras áreas do conhecimento, superando o incentivo à uma concepção positivista da norma caracterizada pela representação unívoca de mundo unívoca, pois, nessa perspectiva: “[...] o aluno é preparado para trabalhar com códigos e esses são insuficientes para embasar atividades profissionais que busquem atender aos diversos e conflitantes interesses sociais.” (RODRIGUES, 2004, p. 98).

Evidencia-se na narrativa do professor Esperança a valorização do conhecimento prático, da preparação dos alunos para agirem em situações concretas a partir do estudo da lei. A orientação prática é uma concepção comum nas narrativas do interlocutor, inclusive, quando relatou acerca da formação docente destacou que não buscava este tipo de formação, pois esta não trazia conteúdos “práticos” e sim a teoria, compreendida por ele com certa inferioridade em relação de importância sobre a prática, da mesma forma, vemos a valorização da prática revelar-se nas metodologias que o professor utiliza em sala de aula, segundo sua narrativa.

Neste ponto, compreendemos que as metodologias desenvolvidas na prática docente não são uma escolha entre priorizar a teoria ou a prática na formação dos alunos. De acordo com Pimenta (2005), não se trata de uma relação de aplicar a teoria à prática, tampouco de derivar a teoria da prática, mas, por meio da autorreflexão crítica interpretar teoria e prática como mutuamente constituídas e dialeticamente relacionadas. Constatamos que, a concepção do professor Esperança ainda está arraigada por uma dicotomização entre teoria e prática, o que ocasiona a valorização da prática por entender que o desconhecimento desta, no sentido de aplicação da lei aos casos concretos, prejudica os alunos ao concluírem seus estudos.

Teoria e prática precisam ser compreendidas na relação dialógica que as tornam inseparáveis, sem hierarquização ou valorização de uma em detrimento da outra, pois ambas produzem-se mutuamente, em relação de interdependência e reciprocidade. A teoria isoladamente não gera transformações, não produz novas realidades e, a prática, mediante uma concepção distanciada da teoria assume função meramente utilitarista. Assim, a unicidade teoria-prática precisa revelar-se na ação docente a partir do desenvolvimento do processo de “[...] reflexão crítica na e sobre a prática.” (SCHÖN, 1995, p. 88). Nesse sentido, é preciso expandir a concepção teórico-prática do Direito, com o objetivo de impulsioná-la à

construção de um conhecimento mais crítico, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática na formação do sujeito.

O professor Esperança ressalta ainda que se utiliza predominantemente do quadro em suas aulas, partindo do entendimento de que “[...] o quadro estimula o aluno a anotar [...] quando ele deixa de anotar, ele deixa de fixar aquela matéria e pra mim a anotação é ler duas vezes. Então, de forma forçada, eu faço com que os alunos escrevam e fixem mais e façam seu próprio resumo.” O interlocutor revela a utilização de recursos com a intenção de fixação de conteúdos por meio da escrita, inclusive, de forma forçada, como elucida o professor. A concepção de “fixação” de conteúdos remete à prática repetitiva descrita por Veiga (2013), de maneira que a preocupação do docente é fazer com que os conteúdos sejam reproduzidos e memorizados, sem revelar uma intenção específica com a formação crítica que subsidie o comprometimento social do sujeito.

A prática repetitiva desenvolvida a partir do paradigma tradicional dificulta a formação de um cidadão crítico e atuante no meio em que vive, que busca a justiça social, tendo em vista que este processo de conscientização é fruto de uma prática docente reflexiva crítica que possa desencadear diálogos e problematizações acerca, não somente de conteúdos disciplinares, leis e julgados, mas, sobretudo, da compreensão do contexto sócio-histórico em que os sujeitos se situam. É certo que, conforme indica Iocohma (2011), a visão crítica dos alunos não se constituirá apenas com a postura crítica do professor, mas esta é uma condição mínima para que o processo possa ser desencadeado.

A transição do paradigma tradicional aos paradigmas inovadores, com práticas reflexivas e críticas, é um processo lento e cuidadoso, que precisa ser subsidiado pela formação docente e que, no âmbito do ensino jurídico, começa a ser empreendida por alguns professores. Nesta perspectiva, relata a professora Autonomia:

Eu procuro variar o máximo, principalmente porque eu tenho disciplinas que exigem isso, disciplinas com muito conteúdo, Direito Civil, Introdução ao Direito. Eu tenho que tentar atrair, então eu procuro usar os vídeos, através da utilização da televisão onde eles assistem alguns vídeos e a gente debate, eu procuro usar o datashow, dificilmente para dar conteúdo nas minhas aulas, no datashow eu coloco mais um dispositivo da lei, eu trago uma imagem pra eles verificarem, um julgado que a gente tá vendo e o diálogo em sala de aula. Todas as minhas aulas elas são associativas, eu ministro o conteúdo da doutrina e já faço uma associação com a prática e sempre coloco exemplos. A gente percebe que o aluno, de Direito em especial, tem muita dificuldade em compreender o Direito somente com a leitura, ele precisa associar ao que ele utilizaria então eu faço muito essa dinâmica com eles. Não dou aula sentada, eu gosto de andar na sala, é uma forma que eu realmente uso pra intimidá-los na conversa, então eu caminho até o centro da sala, volto, utilizo os meus alunos como exemplo, então eu vario bem nos recursos

utilizados. Infelizmente, em algumas turmas eu tenho diminuído mais a frequência das dinâmicas de atividade que eu gosto de fazer. Por quê? Porque eu tenho turmas de 90 alunos, então você fazer uma dinâmica numa turma onde vai render um trabalho pra uma discussão com 90 alunos não é interessante. Eu já tentei fazer e aí às vezes incomoda a outra aula porque são 90 alunos que começam a falar, o volume ultrapassa as paredes, termina atrapalhando os demais colegas e fica um pouco cansativo. Eu tive uma tentativa frustrada semestre passado com uma turma de oitenta e poucos alunos de primeiro período, quer dizer, a atividade não ficou bem colocada, não fixou bem e nós terminamos ficando um pouco chateados porque percebemos a frustração e os alunos entenderam que era pelo tamanho da turma a dificuldade de se controlar oitenta e poucos alunos, mas eu tento o máximo possível utilizar as metodologias que estão à disposição, sejam recursos, sejam as metodologias ativas que às vezes a gente lê um pouquinho sobre isso, para tentar preparar minhas aulas nesse molde mais dinâmico com os alunos. (AUTONOMIA).

A professora Autonomia revela a diversidade de recursos que utiliza para tentar dinamizar sua metodologia em sala de aula, a interlocutora menciona o uso de vídeos, debates, datashow, imagens e julgados. Constatamos a valorização do diálogo com os alunos e a apresentação de exemplos, inclusive incluindo nestes os alunos, a fim de atrair a atenção da turma como um todo. A diversidade de recursos motiva a aprendizagem, na medida em que possibilita a expectativa do encontro com a novidade, impulsionando a curiosidade em relação ao que será feito na aula.

Constatamos que aparecem na narrativa da interlocutora alguns pontos que remetem à abordagem tradicional como: “[...] eu ministro o conteúdo da doutrina e já faço uma associação com a prática” e “[...] eu gosto de andar na sala, é uma forma que eu realmente uso pra intimidá-los na conversa.” A concepção de ministrar o conteúdo e logo depois relacionar com a prática traz em si ainda a concepção de dissociação entre teoria e prática, característica da abordagem tradicional, bem como o recurso de “intimidar” os alunos. Entretanto, é possível perceber a aproximação da professora com uma prática reflexiva, como discutida por Veiga (2013), pois, desse modo, estamos observando a dinamização das metodologias, o incentivo ao diálogo e à participação ativa dos alunos.

A professora Autonomia revela que em algumas turmas desenvolve menos a dinamicidade em suas práticas, diante da grande quantidade de alunos: “[...] uma discussão com 90 alunos não é interessante. Eu já tentei fazer e aí às vezes incomoda a outra aula, porque são 90 alunos que começam a falar, o volume ultrapassa as paredes, termina atrapalhando os demais colegas e fica um pouco cansativo.” A quantidade de alunos nas IES privadas é um fator que influencia negativamente o trabalho docente. Diante da corrida mercadológica que conduz as instituições à busca desenfreada por alunos formam-se turmas cada vez maiores, dificultando o desenvolvimento de práticas de abordagens inovadoras, até

mesmo por questões relacionadas ao tempo e ao espaço das aulas. Este é um dos dilemas vividos no ensino superior privado, que precisa ser discutido no âmbito da formação docente a fim de que se planejem estratégias específicas que possam atender a este tipo de situação, pois não se pode conceber que práticas reflexivas, que impulsionam a criticidade, sejam barradas pela quantidade de alunos, mas que o planejamento e o diálogo colaborativo entre professores, à luz dos conhecimentos pedagógicos, de fato, os orientem a lidar com esta realidade.

A narrativa evidencia que a professora Autonomia visa superar as dificuldades por meio da tentativa de desenvolvimento de metodologias ativas e busca a formação empregando as leituras em um percurso (auto)formativo que colabore na orientação e na superação das abordagens tradicionais no ensino jurídico. Nesse sentido, Veiga (2012) discute a aula como projeto colaborativo em que se estabelece a participação ativa de professores e alunos em um significado muito além da transmissão/recepção de informações. Para compreender essa dinâmica é preciso o subsídio da formação específica que norteie as práticas docentes na reflexão do sentido da ação educativa no ensino superior. Assim, abrem-se espaços de expansão da prática reflexiva crítica, conduzindo à autonomia dos sujeitos envolvidos e à possível transformação das condições sociais de exclusão e injustiça.

A professora Solidariedade entende seu distanciamento em relação à prática tradicional, no entanto, ressalta a dificuldade que sente em relação aos alunos:

Minha metodologia eu já venho aplicando há um tempinho, não é uma metodologia tradicional, eu uso um pouco de sala de aula invertida, mas os alunos não são adeptos desses novos métodos de ministrar aula, eles não valorizam. Eles querem aula tradicional e hoje não é suficiente o tradicionalismo, é preciso conjugar com outros métodos que instiguem o aluno a pensar criticamente. (SOLIDARIEDADE).

A sala de aula invertida citada pela professora Solidariedade é uma metodologia que se baseia no uso das tecnologias, de maneira que os professores gravam vídeos ou compartilham materiais de estudo em meios virtuais a fim de que o aluno desenvolva sua autonomia no processo de produção do conhecimento, organizando tempo e espaço fora da sala de aula para os estudos orientados pelo professor. No espaço da sala de aula, propriamente, já com as leituras e estudos feitos anteriormente, o aluno aproveita como lugar de reflexão, de questionamento, de crítica, de compartilhamento de conhecimentos. Dessa maneira, segundo Bergmann e Sams (2012, *apud* VALENTE, 2014), os alunos podem discutir e interagir sem precisar ouvir palestras passivamente porque cada um pode avançar

conforme seu tempo no aprendizado, gerar suas próprias dúvidas e construir o conhecimento com a mediação do professor.

Constatamos que a professora Solidariedade busca uma metodologia diferente da tradicional a partir das orientações da sala de aula invertida, mas destaca que os alunos não são receptivos a estas inovações, pois preferem a metodologia tradicional. A preferência dos alunos, ressaltada pela interlocutora, aproxima-se na verdade do hábito, da rotina que foi construída durante anos no Curso de Direito. Conforme discutimos neste estudo, o paradigma tradicional com sua prática repetitiva e acrítica ainda norteia a atividade docente de muitos professores no âmbito jurídico, por uma questão cultural enraizada no positivismo que fundamenta a abordagem do fenômeno jurídico.

A compreensão da professora de que “[...] *hoje não é suficiente o tradicionalismo, é preciso conjugar com outros métodos que instiguem o pensar criticamente.*” remetem à perspectiva crítica que traz em si a necessidade de superação do domínio das metodologias tradicionais por conta de seu viés estritamente reprodutivista. Essa compreensão revela a consciência crítica da interlocutora em relação a seu papel na docência, como mediadora em um processo que possibilite aos alunos pensar criticamente, aproximando-se da perspectiva defendida por Giroux (1997) do professor como um intelectual, crítico e transformador. Estas características aportam o reconhecimento do professor como sujeito capaz de promover mudanças no âmbito educativo e social, trabalhando para criar condições que oportunizem aos alunos se tornarem cidadãos críticos e transformadores.

O professor Liberdade demonstra em sua narrativa a diversificação de suas metodologias e destaca a possibilidade de dinamizar a prática, independente da disciplina ministrada:

Eu procuro sempre reforçar o lado do debate, da discussão, levar contextos de referência pra ancorar o debate. Sempre que é possível eu procuro fazer uma aula diferenciada, eu gosto muito de utilizar a literatura, vez por outra eu utilizo a música, são coisas que eu gosto muito de fazer. Mas a realidade, é coisa que eu percebo, é que em todas as áreas dá pra você fazer algo assim diferente, vai depender muito do nível de engajamento que você tem com aquela disciplina específica. Mas é impressionante, até quando você ministra uma disciplina como Direito Empresarial você consegue fazer relações. O que acontece é que na realidade, nós do Direito acabamos reproduzindo os professores, os modelos que tivemos. Você acaba sendo fruto de um outro processo educativo que você dá seguimento porque no Direito nós temos geralmente um estudo muito dogmatizado, muito centrado em textos normativos e que aparentemente depende muito da oralidade né? E isso acaba que empobrece muito o próprio Direito e o Direito é muito além da mera norma né? (LIBERDADE).

A narrativa do professor Liberdade revela que desenvolve uma metodologia pautada no debate, ao promover discussões que fomentam a dialogicidade em sala de aula e ressalta que em todas as disciplinas é possível uma prática com essas características. O interlocutor retoma um aspecto bastante discutido neste estudo, a imitação/reprodução de práticas dos professores de graduação: *“O que acontece é que na realidade, nós do Direito acabamos reproduzindo os professores, os modelos que tivemos. Você acaba sendo fruto de um outro processo educativo que você dá seguimento [...]”* Ao reproduzir as práticas de outros professores a tendência é fomentar uma prática repetitiva reiterando ações mecanizadas que conduzem à concepção dogmatista do fenômeno jurídico. O professor Liberdade reconhece que esta concepção empobrece o Direito, revelando uma compreensão crítica que favorece a superação da crise no ensino jurídico.

Na perspectiva crítica, McLaren (1997) ressalta que o professor precisa desvincular-se da figura autoritária que domina o saber, estabelecendo uma relação de diálogo com o aluno que favoreça a reflexão em detrimento da memorização. Ao denunciar este aspecto reprodutivista do Direito em sua narrativa, o professor Liberdade compromete-se com a expansão de uma compreensão jurídica crítica que favorece o desenvolvimento da prática docente reflexiva. A professora Mudança também revela suas concepções nesta perspectiva:

Eu gosto de diversificar, mas uso com frequência o datashow, gosto de colocar imagens para ilustrar o que estou discutindo com os alunos porque isso chama a atenção e de certa forma aproxima da realidade. Trago notícias relacionadas ao conteúdo, vídeos, documentários, ou seja, buscar trazer coisas novas pra que a aula seja sempre um contato com algo diferente, uma forma atrativa de aprender. Eu incentivo muito o diálogo, não gosto de falar sozinha, de fazer aquele monólogo, sabe? Tenho aversão à leitura excessiva de slides, código, textos, ou outra coisa do tipo porque os alunos têm que participar, eles precisam ser ativos naquele conhecimento que está sendo construído ali. (MUDANÇA).

A professora Mudança entende que: *“[...] os alunos têm que participar, eles precisam ser ativos naquele conhecimento que está sendo construído ali.”* e revela aproximação com o modelo de prática reflexiva enunciada por Pimenta e Anastasiou (2010), partindo da concepção de aluno como ser capaz, ativo e participativo na construção do conhecimento distanciando-se da compreensão de passividade que caracteriza a educação bancária na perspectiva tradicional. A interlocutora frisa que incentiva o diálogo e que utiliza recursos variados a fim de atrair a atenção dos alunos, aproximar as discussões de sua realidade e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso.

O distanciamento da professora Mudança em relação a uma prática docente tradicional é claramente afirmado por ela, pois, ao serem questionados: “Você considera sua prática docente tradicional?” a interlocutora destaca:

Não. Eu busco exatamente sair desse enquadramento aí! Não é fácil porque essa forma de atuar foi construída em nós pela nossa própria formação inicial na graduação, a gente traz isso muito forte e desconstruir totalmente isso leva tempo e formação. É claro que a gente não pode dizer que saiu totalmente dessa abordagem porque alguns aspectos ainda permanecem e alguns são positivos como a autoridade que o professor precisa exercer em alguns momentos em sala quando está muita bagunça ou falatório geral, o uso da prova, que embora eu creio que não deva ser forma única de avaliação, é um elemento super importante, enfim, mas minha busca é superar isso e realizar uma prática distanciada desse tradicionalismo porque eu acredito que as contribuições para o aluno são maiores. (MUDANÇA).

A professora acredita que ao distanciar sua prática da perspectiva tradicional traz maiores contribuições à formação do aluno, compreende que desconstruir a prática tradicional não é uma ação simples, tendo em vista a construção desta na formação inicial dos professores bachareis e destaca aspecto de considerável relevância: “[...] *desconstruir totalmente isso leva tempo e formação.*” A formação docente é caminho para a desconstrução de uma prática docente tradicional no ensino jurídico, pois é a partir dessa formação em longo espaço de tempo que se podem compreender as bases teórico-epistemológicas que fundamentam a ação educativa e que ofereçam condições de planejamento consciente de estratégias para superação do tradicionalismo normativista no ensino jurídico.

Ressaltamos que a prática docente reflexiva crítica é construída a partir de uma prática tradicional, anteriormente posta, sendo que, a construção da inovação desta prática não pressupõe a negação total de todos os aspectos do aporte tradicional, como mencionado pela professora Mudança que destaca: “*É claro que a gente não pode dizer que saiu totalmente dessa abordagem porque alguns aspectos ainda permanecem e alguns são positivos [...].*” Assim, compreendemos que os aspectos que fundamentam a prática tradicional e a prática reflexiva crítica não se excluem, mas pressupõem a existência um do outro e podem coexistir na mesma prática docente características tradicionais e dinâmicas de maneira que uma prática não se materializa somente com características de uma das vertentes de forma pura.

A relação dialética entre os aspectos tradicionais e reflexivos críticos evidencia-se na narrativa da professora Tolerância quando é questionada se considera sua prática docente tradicional:

Só na parte do quadro, só nessa parte aí. Na relação com os alunos eu não me acho, se a gente usar a ideia da hierarquia como tradicional eu não teria isso tanto, eu permito maior proximidade com os alunos. Nas metodologias eu me acho mais tradicional até pela forma que eu tive minhas aulas e que eu me identifiquei mais, eu gostava mais da aula no quadro, por isso eu trago a aula no quadro, mas, por exemplo, tem dia que eu trago material em slide e eles gostam muito, mas é mais uma questão minha. Mas assim, a questão de relacionamento com os alunos eu tento manter não amizade, porque eu acho difícil o professor ter amizade com um aluno, mas eu tento manter, de certa forma, um companheirismo porque eu creio que o aluno tem muito isso, quando ele antipatiza com um professor, ele antipatiza com a matéria. (TOLERÂNCIA).

A professora Tolerância evidencia que em relação às metodologias que desenvolve em sala, pelo uso predominante do quadro e de slides, considera-se tradicional, contudo, no que diz respeito à relação professor-aluno não se considera tradicional por não estabelecer uma relação de hierarquia, mas sim de proximidade e diálogo. Ponto que nos chama a atenção é que a interlocutora justifica sua perspectiva tradicional em relação às metodologias que desenvolve, pela forma como vivenciou suas aulas na graduação: *“Nas metodologias eu me acho mais tradicional até pela forma que eu tive minhas aulas e que eu me identifiquei mais, eu gostava mais da aula no quadro, por isso eu trago a aula no quadro.”*

A influência dos professores da graduação é marcante na vida dos professores bachareis, tanto no que tange à opção pela docência como nas práticas desenvolvidas nessa atividade. Cabe destacar que embora algumas dessas influências sejam positivas é preocupante a mera assimilação de padrões docentes, tendo em vista que os contextos são diferentes e exigem práticas específicas. É preciso o desenvolvimento da identidade docente que produza a consciência crítica da necessidade de formação pedagógica a fim de que a prática não se torne apenas uma repetição, mas que se revista de seu caráter criativo e transformador.

Concebemos, pois, a relevância da prática orientada pela formação específica para o magistério tornando consciente, teoricamente, a seleção de conteúdos, a escolha de recursos e o desenvolvimento de metodologias para a expansão de conhecimento crítico. São práticas exigem a formação permanente, bem como a intencionalidade da prática docente. (SOUZA, 2009).

A predominância de aspectos do paradigma tradicional ainda se encontra nas narrativas de alguns interlocutores ao serem questionados se consideram sua prática tradicional. Nesse sentido, registramos o depoimento de Esperança:

Uma parte sim, a maior parte sim. Considero tradicional, porque eu chego, boto no quadro, dou minha aula e espero a intervenção dos alunos e isso é tradicional. Não deixa de ser. Aí só tem uma parte onde eu procuro debater, onde eu entrego um caso para os alunos, casos de jurisprudência relacionados ao meu assunto e espero que eles tragam aquilo que eles acham que é correto, mas isso corresponde a 10% da minha prática docente, então, a maior parte ela é tradicional. (ESPERANÇA).

Quando eu ministro uma disciplina dogmática ela inevitavelmente tem um viés tradicional em certos cenários, certos momentos, porque acaba que eu me centro também na lei, minhas referências, eu também tento fazer relações, mas a lei acaba sendo um parâmetro que a gente não tem como fugir dele. Agora eu acho que eu consigo fazer isso de uma forma mais aberta, sobretudo, nas disciplinas propedêuticas. (LIBERDADE).

O professor Esperança revela características marcantes da prática docente tradicional, a concepção de “dar” aula, o “esperar” a intervenção dos alunos ao invés de motivar a participação, o uso predominante do quadro e um espaço ínfimo dedicado ao debate: “[...] isso corresponde a 10% da minha prática docente, então, a maior parte ela é tradicional.” A cópia do conteúdo do quadro e a escuta passiva da exposição: “[...] permitiu ao professor um domínio total do processo educativo em sala de aula.” (BEHRENS, 2010, p. 42). Estes pressupostos conduzem à situação de dominação do professor em sala de aula que molda a forma de pensar dos sujeitos a partir do ensino positivista da lei, a norma exposta pelo professor como conteúdo unívoco do Direito.

O ensino do Direito como identificação com a lei também demarca o modelo tradicional na prática do professor Liberdade: “[...] eu me centro também na lei, minhas referências, eu também tento fazer relações, mas a lei acaba sendo um parâmetro que a gente não tem como fugir dele.” Nesta concepção a lei parece ser um parâmetro intransponível no estudo do Direito, entretanto, como frisamos anteriormente, o conhecimento da lei é fundante na formação do jurista, mas não pode constituir-se em uma aprendizagem estanque, que desconsidere o Direito em sua acepção crítica e comprometida com a mudança de estruturas sociais opressoras.

McLaren (1997) discute que o mero acúmulo de conhecimento não pode servir como parâmetro de êxitos na prática educativa, pois essas atitudes simplesmente estimulam o conhecimento em uma perspectiva reprodutivista que sustenta a permanência de relações sociais responsáveis pela própria injustiça contra a qual os educadores críticos precisam se impor. Partindo da perspectiva crítica que ancora esta investigação, compreendemos que uma prática docente capaz de contribuir significativamente com a justiça social não pode aportar-se puramente ou predominantemente no paradigma tradicional, tendo em vista que este

contribui na construção de valores contrários à perspectiva crítica ao induzir a passividade e a atitude acrítica frente ao conhecimento produzido em sala de aula.

Neste sentido, incentivamos que os interlocutores expusessem suas compreensões acerca da prática docente reflexiva crítica e acerca do desenvolvimento desta perspectiva em sala de aula. E, assim, indagamos: “Que tipo de prática docente você considera reflexiva crítica?” e “Você considera que sua prática docente é reflexiva crítica?”

Interessante notar que, embora alguns professores tenham reconhecido vários aspectos da prática docente tradicional no que fazem, ao serem questionados acerca da prática docente reflexiva crítica todos narraram que desenvolvem este tipo de prática. Assim, retomamos nossa compreensão de que as práticas não se enquadram totalmente em um paradigma, mas, dialeticamente, estabelecem relações entre aspectos tradicionais e reflexivos críticos, o que justifica a compreensão positiva dos interlocutores acerca da realização de uma prática docente tradicional e de uma prática docente reflexiva crítica.

A concepção dos professores acerca de prática docente reflexiva crítica é fundamental para que possamos analisar suas narrativas sobre o que fazem, para relacioná-la à definição de prática docente reflexiva crítica que orienta este estudo. Ressaltamos que a reflexão crítica e o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva crítica foram aspectos previamente trabalhados com os interlocutores no programa de formação continuada da IES em que atuam.

O professor Esperança apresenta sua concepção acerca da prática docente reflexiva crítica:

Uma prática que traz a realidade para a sala de aula. Eu tento trazer a realidade para a sala de aula. Quê que eu faço? Eu pego um julgado a partir do relatório de um desembargador, aí eu pego o relatório aí eu digo “Analise o caso e julgue-o de forma fundamentada”, ponto. Aí os alunos “Professor, eu não sei de nada!”, aí eu digo “Olha, lá fora vocês nunca vão encontrar uma pessoa que diga assim: o que é licitação? Não! Lá fora vai tá desse jeito. Lá fora nunca vai estar: quais os princípios da Administração? Não! Lá fora você vai encontrar um caso onde uma pessoa vai ter que utilizar um princípio para fundamentar um julgamento.” Então eu tento trazer isso pra sala, a coisa que eu mais procuro em sala é levar o que tá lá fora, isso aí eu faço demais, tanto é que todos os meus trabalhos eu não passo mais aquele trabalho escrito, eu só passo esses trabalhos de casos de jurisprudência pra eles analisarem e fundamentarem. Então, eu acredito que minha prática docente é reflexiva crítica sim. (ESPERANÇA).

Percebemos que o professor Esperança associa a prática docente reflexiva crítica à aproximação com a realidade, trazer a realidade para ser discutida em sala de aula, entretanto, evidencia-se um distanciamento em relação à concepção de prática docente reflexiva crítica desta investigação, uma vez que o professor não revela uma preocupação em debater a

realidade humana em si, mas estritamente a aplicação da lei. Identificamos que o interlocutor traz casos jurídicos práticos para a sala de aula e concebe que fazer isso é uma prática docente reflexiva crítica.

A reflexividade crítica na prática docente não trata apenas de discutir casos práticos, mas de criar possibilidades de questionamento e conscientização compartilhada acerca do Direito e de suas relações e implicações no contexto social. Nesse sentido, Zeichner (1993) aponta a necessidade dos professores assumirem uma postura reflexiva em relação ao ensino e às condições que o influenciam.

Não basta apenas a discussão de casos práticos simulados, é preciso compreender o contexto que norteou a criação da lei, a que interesses atende, quem são os beneficiados/excluídos neste processo para que se possam compreender os fatos jurídicos no âmbito de sua totalidade. Concebemos que o professor Esperança não apresenta em sua prática o desenvolvimento de um processo consciente de reflexividade crítica, pois ainda que afirme ter uma prática nessa perspectiva não se identifica nos aspectos narrados a intencionalidade na produção de situações educativas que possam alcançar esta forma reflexiva.

A professora Autonomia, também, relaciona a prática docente reflexiva ao trabalho com casos práticos, ao apresentar sua concepção acerca dessa prática a interlocutora frisa:

Seria, no caso do Direito, a análise de casos concretos que acontecem atualmente na sociedade. Eu lembro que em 2011 nós tivemos uma discussão em uma turma de Responsabilidade Civil, foi a primeira vez que eu utilizei a prática de trazer julgados novos e era uma caso de insignificância peniana, responsabilidade civil por insignificância peniana e foi aí que eu detectei que o aluno aprendia mais fazendo associação de casos bem polêmicos e nessa aula eu consegui fazer com que os alunos discutissem todas as formas de responsabilidade civil porque o caso era muito complexo, era uma publicação da revista Consulex, nós trabalhamos o texto publicado e eles falaram até em questão de direitos humanos, quer dizer, percebi que ali eu tinha a arma secreta, né? Então eu faço muito isso, eu trago os julgados, eu peço que eles pesquisem às vezes, digo “Olha, eu quero duas jurisprudências novas de 2015 que tenham tido entendimento sobre, por exemplo, direito sucessório da amante, da concubina” e aí eles “Mas, meu Deus, não existe.”, eu digo “Pesquisem” aí eles encontram e a gente vai discutir sobre isso. Nesse momento eu conquisto meu aluno, porque ele quer realmente isso, ele quer mostrar que sabe o que está acontecendo e é nesse momento que eu conquisto até para questões que são mais doutrinárias, tradicionais. Na tradicional ele fica muito distante aí ele começa a detestar a disciplina né? [...] Eu considero sim que minha prática docente é reflexiva crítica. Sim, sim. E eu peço que eles se coloquem no lugar. Nós tivemos o caso de uma moça que foi violentada pelo namorado quando estava embriagada e aí nós trouxemos pra discussão da responsabilidade civil nesse caso, pelos danos que ela passou, pelo constrangimento ter sido divulgado inclusive em redes sociais e aí vários alunos se posicionaram dizendo que ela havia dado motivo para a situação, porque foi beber, porque se colocou em situação de risco e foi aí que eu parei e disse: “Olha, você tem

filhos?”, alguns eram mais velhos, ele disse “Tenho”, “Se sua filha beber e alguém estuprá-la você vai achar isso certo?” e aí ele recuou. Aí a gente começou a discutir porque que o Direito era de uma forma para ele e era diferente para o outro que era distante, ne? O jurista precisa ter esse olhar diferenciado, precisa olhar a sociedade de uma forma humanística, e foi muito interessante. Então, eu acredito que dá certo. (AUTONOMIA).

A discussão de casos práticos encontrados no exercício das profissões jurídicas é substancial no processo formativo, pois instiga a compreensão dos conteúdos a partir de uma dimensão teórico-prática. Na prática docente reflexiva crítica, a abordagem de casos práticos e a relação dos conteúdos com a realidade precisa aproximar-se das vivências dos sujeitos e impulsioná-los ao desenvolvimento da consciência crítica. Analisando a narrativa da professora Autonomia observamos que são trabalhados casos práticos relacionados à disciplina de Responsabilidade Civil, sendo que os elementos que a professora utiliza para atrair a atenção dos alunos são a pesquisa e o debate acerca de situações inusitadas e polêmicas dentro das temáticas estudadas.

O incentivo à pesquisa de situações específicas instiga a consciência crítica, tendo em vista que, ao ser motivado a pesquisar uma situação curiosa e que lhe desperta o interesse, o aluno se encontra com diversas concepções em variadas fontes de informação, gerando questionamentos e reflexões relevantes na produção do conhecimento. Ademais, é importante destacarmos que a professora Autonomia promove não apenas a discussão de casos práticos da rotina jurídica que se encerrem em si, mas, na abordagem desses casos, media o processo reflexivo que pode desconstruir preconceitos e imagens equivocadas da realidade. Esta situação encontra-se evidenciada, pela professora, no relato da discussão de caso de estupro em que o aluno atribuía a culpa do ato violento à própria vítima e, por meio de questionamentos, a interlocutora possibilitou a reconstrução de paradigmas discriminatórios.

No recorte narrativo, a seguir, a professora Autonomia relata: “*Aí a gente começou a discutir porque que o Direito era de uma forma para ele e era diferente para o outro que era distante, ne? O jurista precisa ter esse olhar diferenciado, precisa olhar a sociedade de uma forma humanística [...].*” a professora Autonomia revela uma concepção crítica do Direito que possibilita a problematização das temáticas discutidas em sala, visando a uma abordagem que valorize a maneira humana e sensível de compreender a realidade a ser trabalhada pelo Direito em suas múltiplas facetas. A reflexão na prática docente da interlocutora revela-se na perspectiva de ação questionadora capaz de incentivar a formação de cidadãos comprometidos com uma sociedade mais justa e democrática.

Em sua narratividade, a professora Solidariedade apresenta sua concepção de prática docente reflexiva crítica e a compreensão de que realiza essa prática:

Uma prática em que eles discutam. Eu geralmente peço para eles fazerem uma leitura individual, depois eu peço para fazerem uma leitura de quatro e discutirem e ali eles aprendem muito e depois abre-se uma roda bem grande e ali há uma discussão e ali há um *feedback*, uma troca de informação e conhecimento fazendo com que a aula se torne muito enriquecedora. Eu considero que tenho uma prática reflexiva crítica, mas os alunos gostam do professor escrevendo e eles copiando, eles calados, o professor falando e eles só escutando e hoje não é assim, você tem que colocar os alunos para pensar e eles não querem pensar. (SOLIDARIEDADE).

Na narrativa da professora Solidariedade revela-se a concepção de prática docente reflexiva crítica relacionada à discussão, à prática que possibilite o compartilhamento e a construção do conhecimento por meio do diálogo com os pares e com o professor em sala de aula. Assim como em outros momentos de sua narrativa, a professora destaca a resistência dos alunos a essa prática de cunho reflexivo e crítico, pois estão habituados à prática tradicional e preferem os professores que desenvolvem este modelo.

Conscientizar os alunos acerca da necessidade de compreender o fenômeno jurídico, em uma perspectiva diferente do caráter positivista, é um desafio que se coloca ao professor reflexivo e que prescinde de base teórica em formação pedagógica para que se planejem estratégias específicas de ação, pois não se trata de impor a reflexividade, como citado pela interlocutora: “[...]  *você tem que colocar os alunos para pensar e eles não querem pensar.*”, mas sim de instigar, motivar a reflexividade.

Se as metodologias dialógicas, que caracterizam a prática docente reflexiva crítica, forem impostas aos alunos estes podem desenvolver aversão a esse tipo de prática tornando mais difícil ao professor trazer esta abordagem para o contexto do ensino jurídico. Fomentar discussões jurídicas que possibilitem compreender a riqueza de valores, concepções e sentidos que habitam o Direito, oportuniza o desenvolvimento de um ensino atrativo, instigador, de maneira que os próprios alunos se percebam como sujeitos ativos na produção do conhecimento jurídico e desenvolvam o gosto em participar desses espaços reflexivos.

Dessa forma: “É preciso que o olhar sobre o Direito se amplie a ponto de reconhecer outros valores que não se resumam apenas ao conteúdo normativo e colocar o ser humano como foco principal das atenções.” (IOCOHAMA, 2011, p. 55). Trata-se de verdadeira humanização do Direito, conceber o homem e seu valor, independente de raça, cor, gênero, classe social ou outras classificações, como centro e finalidade dos debates jurídicos.

A professora Tolerância, em sua definição de prática docente reflexiva crítica, apresenta a relação com metodologias ativas e também frisa a resistência dos alunos em relação a esta prática:

Bem, eu considero uma novidade que eu achei interessante e que ainda to tentando adequar a minha forma de ser, é a metodologia ativa. Eu tenho visto palestras sobre, nas faculdades que eu trabalho e eu achei muito interessante, só que eu to sofrendo um pouco pra trazer pro Direito. Por quê que eu to sofrendo um pouco? Porque eu tenho esse jeito um pouco engessado, pode ser um pouco engessado, e também porque dependendo da matéria que eu ministro é mais difícil pra eu fazer essa chamada sala de aula invertida e também dependendo do número, da quantidade de alunos. [...] eu percebo que tem turma que gosta que eu dite o conceito aí eu digo “Gente eu não tô aqui pra ditar um conceito, eu tô aqui pra explicar um conceito, se vocês quiserem o conceito vocês leem o livro” e eu vejo que isso é reflexo lá do ensino médio que tava acostumado só a ler e decorar aquele conceito eu digo “Gente, vocês não precisam decorar, vocês entendendo o que eu to falando, se na prova eu perguntar, vocês entendendo o que eu to falando vocês sabem responder” então o que eu acho de novidade é essa questão da metodologia ativa, da sala de aula invertida, mas é algo que eu ainda to tentando aplicar no dia a dia, eu não vou dizer “Eu aplico sempre”, não, eu não aplico sempre e é algo que eu aplico dependendo muito da turma porque eu percebo que tem turmas que são muito reticentes, quando o professor passa um exercício, faz alguma coisa diferente eles dizem assim “O professor tá é enrolando, porque ele não quer dar aula” e na realidade você precisa adaptar o seu jeito de ser a cada turma porque se não você não alcança aquela pessoa e não vai adiantar. E eu considero que sim, que minha prática é reflexiva crítica. Na realidade é algo que eu tento muito. [...] Então eu tento trazer exemplos que eles consigam ver mais a aplicabilidade, porque Direito é muito campo das ideias, se eles não conseguirem ver aquela aplicabilidade eles não fazem é se interessar. (TOLERÂNCIA).

A narrativa da professora Tolerância revela uma compreensão ainda incipiente de prática docente reflexiva crítica, pois a identifica substancialmente com a utilização de metodologias ativas e a sala de aula invertida. Ademais, a interlocutora ressalta que utiliza estes meios dependendo da turma, pois pela grande quantidade de alunos em algumas turmas a professora sente dificuldades em desenvolver estas metodologias. Ressaltamos que embora a prática docente reflexiva crítica traga em seu bojo a concepção do aluno como sujeito ativo e a valorização de metodologias que concebam o caráter dialógico de construção do conhecimento, ela não se reduz a este aspecto. A concepção da professora Tolerância ainda se reduz a esse eixo, e, assim como a professora Solidariedade, destaca a objeção dos alunos a práticas inovadoras, pois quando a professora: “[...] *faz alguma coisa diferente eles dizem assim: ‘O professor tá é enrolando, porque ele não quer dar aula’.*”

O desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica pressupõe constante repensar das ações em sala de aula e traz uma série de desafios que perpassam as barreiras culturais impostas e reveladas nos hábitos e preferências dos alunos. Entretanto, é preciso colaborar

para que, pelo processo reflexivo, os alunos se conscientizem de que algumas destas preferências, principalmente àquelas relacionadas às práticas tradicionais, podem afetar negativamente a formação crítica do futuro jurista. Giroux (1997) ressalta que não podemos conceber o papel do ensino apenas reduzido ao simples treino de habilidades práticas, mas, que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vitais para o desenvolvimento de uma sociedade livre.

A professora Tolerância aproxima-se da concepção do professor Esperança quando relata: “[...] eu tento trazer exemplos que eles consigam ver mais a aplicabilidade, porque *Direito é muito campo das ideias, se eles não conseguirem ver aquela aplicabilidade eles não fazem é se interessar.*”, reiterando, assim, a questão de discussão de casos concretos para “aplicar” o Direito, como se este fosse uma peça teórica que se encaixasse perfeitamente nas situações práticas, concebendo a fragmentação entre teoria e prática no estudo do Direito.

A vida social reveste-se de diversas especificidades, situações variadas e conflitos que exigem a intervenção jurídica, mas não se tem no Direito uma peça de encaixe que complete perfeitamente o espaço de uma lide oriunda de um fato jurídico. O ensino do Direito pressupõe a consideração de questões sociológicas, filosóficas, antropológicas, hermenêuticas, dentre outras, considerando que se trata de uma área complexa do conhecimento e, portanto, não comporta que seja reduzida à mera aplicação de leis a casos concretos.

O professor Liberdade em sua definição de prática docente reflexiva crítica revela a identificação com a prática reflexiva ao desenvolver suas disciplinas:

Por exemplo, eu ministro uma disciplina de sucessões e nela eu sempre procuro fazer com os alunos uma oficina de testamentos, acho que essa é uma prática reflexiva porque o aluno é levado a pensar a construção do documento e ele utiliza toda a sua criatividade, embora seja um estudo focado na lei também né? Código, mas ele é um estudo que sai dessa perspectiva tradicional porque ele entra com um viés mais construtivo, criativo, mais inventivo, reflexivo. Eu acredito que tenho uma prática reflexiva crítica sim. A gente sempre acha que pode fazer mais, a gente se cobra, até porque eu acho que é possível fazer bem mais. Mas é engraçado o que acontece comigo: sempre que eu to aplicando prova eu fico fazendo uma análise retrospectiva de como foi o semestre até ali, aí eu começo a ter uma série de ideias. (LIBERDADE).

Observamos que o professor tenta incentivar a criatividade e a reflexividade em atividades como a oficina de testamentos utilizada na disciplina de Direito das Sucessões, entretanto, não revela a motivação à reflexão em um contexto que exceda os limites da

própria disciplina ministrada, distanciando-se da concepção de reflexividade crítica que ancora esta investigação e aproximando-se de uma reflexão na perspectiva técnica.

A narrativa do professor Liberdade nos chama a atenção pelo processo reflexivo que busca desencadear em sua prática: “[...] sempre que eu tô aplicando prova eu fico fazendo uma análise retrospectiva de como foi o semestre até ali, aí eu começo a ter uma série de ideias.” A reflexão na prática docente precisa conceber o contexto de sala de aula a partir de suas implicações no contexto social mais amplo e fundamentar-se em aportes teóricos que subsidiem as necessárias mudanças nessa prática, a fim de que este processo reflexivo assuma caráter crítico. Nesse sentido, Kemmis (1999) aponta que apenas refletir não é suficiente, sendo necessário que a reflexão provoque a ação de reconstruir a prática docente e de intervenção sobre ela.

A professora Mudança aproxima-se, consideravelmente, da concepção de prática docente reflexiva crítica adotada neste estudo. Ao apresentar sua concepção acerca desta prática relata:

É uma prática em que a gente considera o aluno como sujeito ativo, considera que o aluno não é só um enfeite, ou que tem que permanecer em silêncio passivamente em toda a aula. Quando a gente pensa em realizar uma prática dessa é preciso considerar isso e eu como professora preciso refletir sobre a minha prática, pensar sobre o que eu faço e a forma como eu faço para buscar as necessárias melhorias. Eu diria que a prática que eu desenvolvo é reflexiva crítica sim porque eu reflito bastante sobre o que eu faço e aquilo que eu faço e vejo que não foi muito bom eu planejo outros meios de agir. Meu mestrado me ajudou muito nisso porque com as leituras e a participação em grupo de pesquisa eu pude planejar esses outros meios não só a partir da minha experiência, mas a partir da teoria também, tentar entender o que eu faço, o que sustenta o que eu faço, consciente ou inconscientemente, entender as consequências disso e modificar quando preciso. (MUDANÇA).

A compreensão de aluno como sujeito ativo e a reflexão sobre o fazer são aspectos que demarcam a narrativa da professora Mudança e revelam o desenvolvimento da prática docente reflexiva que se reveste da criticidade ao amparar as necessárias mudanças na fundamentação teórica e no planejamento consciente de modos de agir: “[...] com as leituras e a participação em grupo de pesquisa eu pude planejar esses outros meios não só a partir da minha experiência, mas a partir da teoria também [...].”

Nesta acepção, a professora se distancia da reflexão na perspectiva prática, que parte somente da experiência para refletir e planejar as mudanças e se aproxima da perspectiva de reflexão crítica em que as mudanças são planejadas com base na experiência, aliada ao embasamento teórico que possibilite a compreensão do que se faz e as reconstruções que

precisam ser produzidas. Ressaltamos que a professora Mudança é mestre em Educação e, a formação específica na área educacional certamente trouxe colaborações significativas na produção das compreensões acerca da prática docente.

Assim, comporta retomar o entendimento de que, de acordo com Freire (2013), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, a reflexão provém da curiosidade sobre a prática docente, uma curiosidade inicialmente ingênua, que, transformada em exercício constante, transforma-se em crítica. Esta reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para buscar a transformação por meio da prática docente.

Após as narrativas de suas concepções acerca de prática docente tradicional e de prática docente reflexiva crítica visamos oportunizar que os interlocutores relatassem suas definições acerca da prática que desenvolvem por meio do seguinte questionamento: “Como você definiria sua prática docente?” A definição do professor Esperança acerca de sua prática docente informa:

A formatação da minha prática é um pouco tradicional, mas as atividades que eu procuro fazer elas visam incentivar a reflexão crítica dos alunos, com certeza. (ESPERANÇA).

O professor Esperança entende que a forma de conduzir suas aulas é tradicional, em outros momentos deste estudo revelam-se na narrativa do interlocutor aspectos como: uso único do quadro em sala, aula expositiva, pouca participação dos alunos, que caracterizam a prática docente tradicional, contudo, o professor ressalta que suas atividades visam ao incentivo da reflexão crítica. A compreensão da relação entre aspectos da prática docente tradicional e da prática docente reflexiva crítica, também, se sobressai nas narrativas da professora Tolerância e do professor Liberdade ao definirem sua prática docente:

Minha prática é mista. Mista. Porque ao mesmo tempo em que eu ainda me apego a algumas questões tradicionais como uso do quadro, aquele esqueminha mais miudinho para os alunos que eu gosto de fazer, eu boto tópicos bem divididos na tentativa de facilitar o estudo deles, ao mesmo tempo eu tento inovar sendo uma professora mais próxima, e eu nem falo mais próxima numa questão pessoal, mais próxima com a própria realidade porque eu tento sempre casar meus assuntos com o que está acontecendo no dia a dia, eu dou exemplos do *Facebook*, alguma brincadeira do *Facebook* que está na moda trago pra aula, dou exemplo, na verdade eu dou uns exemplos assim meio esdrúxulos para chamar a atenção. Então eu consideraria mista. (TOLERÂNCIA).

É uma prática que mescla aspectos tradicionais com aspectos inovadores e é um grande desafio você ultrapassar a dimensão tradicional, é claro que eu não considero que o tradicional seja de todo para ser negligenciado, não. Eu acho que há algo na formação tradicional que é interessantíssimo, por exemplo, eu no curso de História que eu fiz eu tive professores que me deixavam encantado pelo fato deles conseguirem manter a gente atento a aula inteira sem usar nada além da voz, da palavra, todo mundo ali sentado ouvindo o professor, há uma dimensão mágica também nessa capacidade de manter as pessoas atentas ao que você vai dizer, aquela expectativa de que você vai dizer uma coisa inédita, extraordinária, no próximo parágrafo. Então, eu acho que isso também é muito bom e ajuda a desenvolver até o senso de concentração nos nossos alunos, que às vezes são muito dispersos por essas tecnologias que quando eu fiz o curso não tinha. Eu não tinha *Whatsapp* pra ficar olhando na hora da aula ne? (LIBERDADE).

Em sua narrativa a professora Tolerância informa entender que sua prática é mista, pois acredita conjugar aspectos tradicionais e inovadores na mesma prática. Conforme discutido anteriormente, a professora Tolerância apresenta indícios de uma compreensão ainda incipiente sobre a prática docente reflexiva crítica, pois o entendimento de desenvolver aspectos desse tipo de prática se relaciona estritamente à associação dos conteúdos a exemplos do cotidiano dos alunos, contudo, essa prática traz pressupostos que vão muito além da mera relação de exemplos próximos à realidade dos sujeitos.

Conhecer e partir da realidade dos alunos, estabelecendo uma relação de proximidade com estes, são fatores que colaboram para o desenvolvimento da prática reflexiva crítica, que pode ser expandida na ação da professora Tolerância por meio da: “[...] compreensão da realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente.” (VEIGA, 2013, p.21).

Os aspectos que aproximam a prática da professora Tolerância da perspectiva reflexiva crítica precisam considerar a compreensão do fazer com base na valorização da formação específica para a docência, a fim de fundamentar teoricamente essa compreensão e promover reflexões que possibilitem mudanças que ecoem na formação jurídica e social dos sujeitos.

O professor Liberdade também considera que sua prática mescla aspectos tradicionais e inovadores e destaca: “[...] é um grande desafio você ultrapassar a dimensão tradicional, é claro que eu não considero que o tradicional seja de todo para ser negligenciado, não. Eu acho que há algo na formação tradicional que é interessantíssimo.” Neste trecho revela-se a compreensão do interlocutor de que a prática tradicional não é totalmente prejudicial e que tem seus benefícios, não podendo ser de todo desconsiderada. Compreendemos que é preciso potencializar o processo reflexivo crítico acerca do que se faz a fim de compreendermos quais

aspectos da prática tradicional podem ser adotados sem que esta opção conduza à alienação ou à acriticidade dos alunos.

Na concepção freireana, a prática docente precisa fazer com que aluno e professor sejam concebidos como sujeitos autônomos, mediante uma autonomia que pressupõe a consciência crítica acerca do contexto político e social que os rodeia. Assim, o professor pode compreender seu papel na formação do aluno, pois, sua prática traz implicações à atuação social daquele e precisa considerar formas de intervir e modificar a realidade. (FREIRE, 2013). No contexto dessa análise crítico-compreensiva e interpretativa, temos a professora Autonomia, que define sua prática docente destacando de algumas particularidades:

Minha prática é boa, eu sempre digo que ela é boa, eu gostaria que ela fosse excelente, não é ainda, eu acho que eu ainda preciso caminhar muito pra isso porque nós ainda temos dificuldade. Com o passar do tempo nós aprendemos várias questões didáticas, de metodologias, [...] eu ainda percebo que eu não consigo me dar por vencida quando um aluno não quer nada e quando eu insisto nesse aluno eu termino prejudicando um pouco os alunos que já avançaram, então eu não consigo encontrar esse meio termo, é algo que eu procuro todos os dias, confesso, e com o número crescente de alunos com dificuldades em sala de aula está se tornando cada vez mais difícil. Às vezes eu perco meu bom aluno, a atenção dele porque eu tô tentando trabalhar o aluno com dificuldades, talvez, num futuro, com as minhas próprias práticas desenvolvidas eu consiga encontrar esses meios termos. (AUTONOMIA).

A narrativa da professora revela uma necessidade formativa em relação ao processo didático com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A interlocutora informa que sua prática é “boa”, mas destaca o desejo de melhorar: *“Às vezes eu perco meu bom aluno, a atenção dele porque eu to tentando trabalhar o aluno com dificuldades, talvez, num futuro, com as minhas próprias práticas desenvolvidas eu consiga encontrar esses meios termos.”* A professora compreende que com o desenvolvimento de suas práticas conseguirá lidar com a situação específica de equilibrar o processo de ensino-aprendizagem em um espaço em que existam alunos em estágios mais avançados e alunos com dificuldades de aprendizagem.

A formação docente fundamenta a prática e, aliada à experiência, oportuniza ao professor conhecer os aportes teórico-metodológicos do magistério no ensino superior, fornecendo os subsídios necessários para lidar com situações adversas, como a relatada pela professora Autonomia. A interlocutora informa sobre seu comprometimento com a atividade docente ao evidenciar inquietações com dilemas que emergem da prática e concebe que o desenvolvimento de sua prática ao longo do tempo, auxiliará na condução dessas

circunstâncias. Compreende que o percurso formativo específico possibilita que o professor saia da zona de improviso, em que age apenas pela intuição ou a partir da experiência, acessando uma zona onde possa desencadear uma atuação crítica pautada na reflexividade e na compreensão da totalidade do contexto de implicações da atividade docente.

Nesse cenário compreensivo reiteramos que a reflexividade que precisa nortear a prática docente reflexiva crítica, condição que não trata apenas de um adjetivo que identifica uma característica inata do ser humano, mas sim de uma abordagem teórica de compreensão do trabalho docente (PIMENTA; GHEDIN, 2002). Para definir-se como professor, com uma prática docente reflexiva crítica, não basta somente debater acerca dos dilemas do cotidiano de sala de aula, é preciso refletir criticamente acerca de sua função no contexto educacional, social e político. A professora Mudança relata:

Minha prática leva em consideração a diversidade das turmas. Eu me pauto muito no planejamento, estudo o conteúdo a ser ministrado e vou buscar formas diferentes de discutir aquilo: vídeos, textos, grupos de discussão, simulação de casos práticos, sempre levando em consideração a particularidade das turmas porque tem turmas que são mais abertas a essas atividades diferenciadas e outras mais fechadas, mas mesmo nessas eu faço a experiência, eu tento e, às vezes, até me surpreendo. Então, minha prática é mudança, acho que a gente não pode ser estático e fazer a mesma coisa a vida inteira, ainda que estejamos com as mesmas disciplinas. Eu reflito e mudo, planejo, faço, mas reconstruo, acho que é esse o caminho, pelo menos o caminho que eu tenho seguido por acreditar nele. (MUDANÇA).

A professora Mudança revela em sua narrativa que leva em consideração a diversidade das turmas, no planejamento de sua prática, e adota recursos diferenciados que atendam às necessidades de cada contexto específico. Diferentemente do que foi relatado na narrativa de alguns interlocutores anteriormente, a professora Mudança ressalta que as turmas mais “fechadas” não se constituem em impedimento ao desenvolvimento de metodologias diferenciadas. A designação do codinome “Mudança” a essa interlocutora não foi intencional, deu-se antes mesmo da leitura atenta de suas narrativas, porém, deparamo-nos com uma feliz coincidência ao percebermos que a própria professora definiu sua prática com esta designação: “[...] *minha prática é mudança, acho que a gente não pode ser estático e fazer a mesma coisa a vida inteira [...] Eu reflito e mudo, planejo, faço, mas reconstruo, acho que é esse o caminho [...].*”

A prática reflexiva crítica é dinâmica, concebe o processo educativo em suas contínuas modificações e particularidades em diferentes contextos. Nesse sentido, a professora Mudança

defende que a prática não pode ser estática, reproduzindo-se durante toda a carreira profissional. Como discutido anteriormente, reprodução e reiteração de práticas nos cursos jurídicos são presenças marcantes em vista da imitação dos professores da graduação. A reflexividade crítica sobre a ação que se desenvolve possibilita o rompimento do ciclo de reprodução e repetição de práticas, abrindo espaço para a criatividade e para a transformação.

É neste processo que o professor desenvolve sua autonomia na criação de práticas condizentes com o compromisso de justiça social que precisa orientar a formação do jurista, promovendo a emancipação por meio de: “[...] um processo de reflexão crítica no qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados.” (CONTRERAS, 2002, p. 203) associada à análise das circunstâncias da prática docente a autonomia pressupõe a consciência crítica em torno das demandas da sociedade e das demandas da sala de aula, em particular.

A perspectiva de valorizar a reflexão crítica dos alunos acerca do fenômeno jurídico é presente na narrativa da professora Solidariedade ao definir sua prática docente:

Minha prática é uma prática na qual eu levo a liberdade, dou liberdade, dou abertura, gosto do *feedback*, dou meu posicionamento crítico, quero que eles coloquem o posicionamento crítico deles também. Sou adepta das opiniões deles, digo “se você acha que deve ser assim, lute pra que realmente isso aconteça”, por que não questionar a lei né? (SOLIDARIEDADE).

A professora Solidariedade indica o incentivo à liberdade de expressão dos alunos em sala de aula, a fim de que desenvolvam posicionamentos críticos. A valorização das concepções e questionamentos dos alunos fortalece a construção do Direito como ciência em constante modificação, pois precisa ser pensada e repensada a partir das necessidades sociais.

Conforme Veiga (2013, p. 18): “[...] a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam”. Reconhecer a realidade sociopolítica que está imbricada no processo de criação e contextualização das leis e sobre ela se posicionar, permitindo, na prática docente, o desenvolvimento da relação teoria-prática viabilizando a produção de uma nova visão acerca do Direito e de seu ensino.

Falamos de uma metodologia de ensino que atenda a finalidades específicas, que são delineadas de acordo com a perspectiva de prática docente que se desenvolve. Nesse sentido, a fim de desvelarmos a finalidade da prática docente dos interlocutores, questionamos: “Qual a finalidade da sua prática docente?” e “Que aluno você está formando com esse tipo de prática docente que desenvolve?”.

Retomamos o entendimento de que a finalidade da prática docente reflexiva crítica é desencadear a reflexividade no processo de construção do conhecimento de forma a possibilitar a atuação participativa no contexto educativo e social que circunda os sujeitos. Temos, pois, que os professores Esperança e Tolerância revelam em suas narrativas finalidades estritamente relacionadas ao desempenho formativo e ao futuro profissional de seus alunos:

Quando o semestre finaliza eu quero ter deixado para os alunos conhecimento e, ao mesmo tempo, maturidade para usar o conhecimento porque se for só conhecimento por conhecimento eles podem ficar na casa deles lendo livro, e aí decora o livro de capa a capa, faz uma prova e passa. Mas, não sei se eu alcanço, até porque eu sou relativamente nova na docência, mas eu tento fazer com que eles contextualizem o conhecimento, seria isso, sabe? Porque o que eu mais batalho no Direito é tentar fazer com que o aluno contextualize na vida dele pra quê que aquele Direito serve, sabe? Eu acho que a maioria dos alunos que infelizmente tem saído da faculdade são alunos que não é que não tenham senso crítico, são alunos que não querem, não se importam em ter senso crítico. Não é que eles não tenham capacidade, não é isso, eles tem. Eu tento, eu tento, mas eu não sei se eu alcanço 70%, certo? E assim, o aluno que eu queria que saísse era com senso crítico, pessoas humanas, pessoas que ouvissem o próximo, pessoas que aplicassem o Direito para o que o Direito serve, para o bem social e não na ideia de ganhar por ganhar. Mas eu tenho que ser realista, eu não acredito que todos saiam assim, a grande maioria que está ali está ouvindo, mas não se importa porque está ali só para conseguir o conhecimento para passar num concurso e por mais que eu diga que o concurso não é o fim, mas o começo, agem como se o concurso fosse o fim. (TOLERÂNCIA).

Na narrativa da professora Tolerância observamos que a finalidade de sua prática docente é “[...] *ter deixado para os alunos conhecimento [...]*.” Este aspecto designa uma concepção verticalizada em que a professora “deixa”, “passa” o conhecimento aos alunos, conhecimento este relacionado ao âmbito jurídico. A interlocutora não revela finalidade que se dirija a um processo formativo para a participação ativa socialmente ou para uma atuação mais consciente como cidadão e jurista.

Concebemos que desenvolver uma prática docente cuja finalidade seja, precipuamente, a preparação para atuar no âmbito jurídico reduz significativamente as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica, uma vez que esta não visa apenas o acúmulo de conhecimentos pelo aluno, que o habilite profissionalmente para atuar em determinada área, mas pressupõe o intuito de formar o ser humano em sua totalidade, desenvolver a criticidade capaz de subsidiar mudanças sociais por meio de sua atuação.

Nesse sentido, chama-nos a atenção quando a professora relata: “*Eu acho que a maioria dos alunos que infelizmente tem saído da faculdade são alunos que não é que não*

*tenham senso crítico, são alunos que não querem, não se importam em ter senso crítico.”* São, de fato, os alunos que não querem, que não se importam em ter senso crítico? É preciso que o professor possa repensar seu modo de fazer docente, por meio de um processo formativo que ampare sua reflexão sobre estratégias e condições a serem desenvolvidas para impulsionar a problematização em sala de aula. Reafirmamos, por oportuno, que a resistência de alguns alunos não pode servir de entrave à superação paradigmática no ensino jurídico, posto que concebemos que despertar o gosto pelo questionamento e identificar-se como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento são atitudes que podem orientar o professor a promover as necessárias mudanças na sua prática docente.

O desejo de oportunizar a formação crítica dos alunos aparece na narrativa da interlocutora: “[...] o aluno que eu queria que sáísse era com senso crítico, pessoas humanas, pessoas que ouvissem o próximo, pessoas que aplicassem o Direito para o que o Direito serve, para o bem social e não na ideia de ganhar por ganhar.” Revela-se a concepção de Direito como instrumento para alcance do bem social, desenvolver esta perspectiva requer uma prática revestida de intencionalidade, que parta do planejamento e da formação que aporte a prática docente na perspectiva crítica, assim, a intenção de produzir este tipo de conhecimento e contribuir com a formação desse jurista perpassa pela formação docente.

Contudo, objetivar restritamente a formação jurídica ainda é propósito da prática docente, como observamos também na narrativa do professor Esperança:

É fazer com que os alunos saiam preparados para a realidade. Coisa que muitas vezes o curso de Direito não faz. A gente sai do curso de Direito, a maioria, como eu saí na época, com toda a teoria na cabeça, mas eu não sabia aplicar uma prática e tanto é que eu vejo que os alunos ainda não sabem, no sétimo, oitavo período, nono, décimo, quando eu levo um caso eles não sabem aplicar, ou seja, a gente sai do curso sem saber aplicar a teoria à prática e esse é meu maior objetivo, fazer essa ligação. A metodologia que eu desenvolvo é a que é utilizada na prática, na vida profissional. Quando você utiliza esse tipo de análise e discussões você soluciona os problemas da sua vida profissional e quer queira ou não, não estamos preparando profissionais, a pessoa quando se forma ela vira um profissional. Essa minha metodologia é a que eu venço todo dia na minha vida, então como eu venço todo dia a minha vida utilizando essa metodologia eu acredito que ela possa ajudar também o aluno a vencer quando ele sair. Tanto é que eu tenho a análise dos julgados para o aluno que quer ser advogado, e tenho as questões de concurso que eu boto em prova para aqueles que querem ser concurseiros. Então, o quê que eu penso? A minha metodologia está preparando o aluno para o mundo lá fora, na hora que ele sair ele vai dizer “Eu já vi isso, eu já sei como faz.” Por quê? Porque como eu estou aqui fora eu sei como se faz, então eu preparo para isso. Por isso eu acredito que a minha metodologia prepare o aluno para o que ele quiser fazer, até mesmo para ser docente, como? Dando o exemplo em sala de aula. Então eu tento trazer o que você tem que fazer para você ser um docente, para você ser um advogado, pra você ser um funcionário público na área do Direito. Eu viso formar um aluno preparado para a vida, não preparado, mas pelo menos ele sabe o que espera ele lá fora. Se ele aproveitou a oportunidade pra se preparar ou não

ai é outra coisa, mas eu sempre procuro dizer assim, o aluno que assiste às minhas aulas ele sabe como é que lá fora acontece. Tanto é que quando eu encontro meus ex alunos no fórum eles dizem “Professor, bem que o senhor dizia que era assim, assim, assado.” Então eu acho que eu preparo alunos para a vida lá fora, é isso que eu faço. (ESPERANÇA).

O professor Esperança destaca a finalidade de preparar os alunos para a realidade, contudo, pelo desenvolvimento de sua narrativa percebemos que a realidade à que o interlocutor se refere é a realidade profissional, revela-se marcadamente a concepção de dissociação entre teoria e prática, ou seja, de que os alunos veem a teoria durante o curso, mas não sabem “aplicá-la”: *“a gente sai do curso sem saber aplicar a teoria à prática e esse é meu maior objetivo [...]”*. Ao conceber que a teoria é um “encaixe” na prática, que é preciso entender a teoria para aplicá-la na prática, revela-se o modelo técnico, que consiste na conversão da prática docente em uma busca por comportamentos desejados, esta perspectiva leva o professor: “[...] ao determinismo e ao racionalismo, e, com essa exigência, o professor passa a aplicar a técnica pela técnica em busca da *performance*.” (BEHRENS, 2010, p.49).

Ao preparar o aluno para o exercício profissional sem desenvolver a formação enquanto cidadão crítico e consciente de seu papel social, o professor revela, consciente ou inconsciente, sua concepção de aluno como espectador frente à realidade em que vive em suas várias dimensões, social, política, cultural, histórica. A incessante busca pelo desempenho dos alunos torna-o condicionado e acrítico, de maneira que precisa dominar as teorias e técnicas dos manuais para “aplicar” na prática a partir de modelos prontos: *“[...] como eu estou aqui fora eu sei como se faz, então eu preparo para isso.”* Dessa forma, o professor “sabe” como se faz, é o detentor do conhecimento prático e prepara os alunos para essa prática que ele desenvolve, entretanto, é preciso considerar os diferentes contextos da prática e que a prática não é um simples modelo a ser adotado por mera assimilação.

O interlocutor ressalta que desenvolve em sua prática modelos de como “deve ser” a atuação dos alunos em carreiras profissionais específicas, inclusive a docência: *“Dando o exemplo em sala de aula. Então eu tento trazer o que você tem que fazer para você ser um docente, para você ser um advogado, pra você ser um funcionário público na área do Direito.”* Compreendemos que a prática docente na perspectiva de moldar o aluno a partir de uma forma do que ele tem que fazer apresenta o viés do controle, da dominação e da imposição de comportamentos desejados.

Ao reproduzir o modelo tecnicista o professor revela que a finalidade de sua prática docente é adaptar o aluno para atender aos imperativos do mercado. Embora o professor

ressalte que: “[...] eu acho que eu preparo alunos para a vida lá fora, é isso que eu faço.” percebemos que esta vida a que se refere está estritamente ligada ao âmbito profissional e, a vida “lá fora” não se restringe ao âmbito profissional, ela abrange vários contextos que necessitam de discussão e análise na academia para que se tenha a possibilidade de formação humana, e não somente formação profissional.

Nesse sentido, McLaren (1997) denuncia as ideias excludentes do mercado que exercem dominação de maneira a eliminar a identidade dos sujeitos, ao conduzir a forma de pensar e agir dos sujeitos. É preciso desenvolver a consciência crítica que subsidie a emancipação em relação a modos de pensar e fazer pré-determinados para que se criem condições de desenvolver a autonomia na construção/reconstrução do conhecimento, com reflexos positivos à vida em sociedade. O desafio que se impõe é aliar a preparação técnica necessária ao exercício da profissão à formação humana crítica, que possibilite aos futuros juristas uma atuação consciente e transformadora.

O professor Esperança cita em sua narrativa uma situação comum no contexto do ensino jurídico, o interlocutor manifesta seu desejo de: “[...] ajudar também o aluno a vencer quando ele sair. Tanto é que eu tenho a análise dos julgados para o aluno que quer ser advogado, e tenho as questões de concurso que eu boto em prova para aqueles que querem ser concurseiros.” Ribeiro Junior (2001) alerta para esse fato destacando que, em grande parte dos cursos jurídicos, os professores são orientados a preparar os alunos para provas de concursos, em especial o exame da OAB. Dessa forma, a prática docente volta-se apenas para o produto, para a capacidade do aluno em memorizar e reproduzir as leis postas e a espelhar-se em modelos de atuação preestabelecidos, modelos de sucesso no mercado a fim de alcançar os patamares que estes modelos alcançaram.

A professora Solidariedade, ao narrar a finalidade de sua prática docente, revela a concepção e o desejo de ser lembrada pelos alunos:

Meu objetivo é deixar um legado e dizer que eu quero o reconhecimento dos meus alunos de que eu não fui aquela professora que só escrevia, que só falava, mas sim uma professora de questionamentos. É uma pena, e infelizmente não é isso que eu observo, mas eu luto para ser reconhecida por esse meu lado crítico, de questionar, de fazer com que eles pensem. O método antigo ainda é o predominante então eu acho que o legado tem que ser unânime de gerar no aluno o questionamento. Eu formo alunos para a vida, formo pessoas, seres humanos para a vida, independente deles fazerem ou não OAB, advogarem ou não. (SOLIDARIEDADE).

A professora Solidariedade destaca seu desejo de deixar um legado: *“Meu objetivo é deixar um legado e dizer que eu quero o reconhecimento dos meus alunos de que eu não fui aquela professora que só escrevia, que só falava, mas sim uma professora de questionamentos.”* Constatamos que em seu relato sobressai-se como finalidade o desejo de reconhecimento pelos alunos do trabalho desenvolvido como professora que, embora tenha neste o objetivo de formar: *“[...] pessoas, seres humanos para a vida, independente deles fazerem ou não OAB, advogarem ou não”* evidencia-se de maneira marcante que a finalidade de sua prática docente é mais relacionada ao intuito de reconhecimento de si.

O reconhecimento do trabalho docente é relevante para motivar a profissionalização, despertando a busca pela formação docente e a reflexão acerca das práticas visando constantes melhorias. Contudo, compreendemos que o reconhecimento pessoal não se constitui em finalidade primaz da prática docente reflexiva crítica, uma vez que esta precisa conceber a criticidade dos alunos e as condições de intervenção em sociedade a partir da compreensão do contexto sócio-histórico. Nesse sentido, a professora Autonomia revela em sua narrativa que sua prática docente traz finalidades relacionadas a estes aspectos:

Primeiro é formar pessoas que consigam ter respeitabilidade em sociedade, eu não me preocupo com profissional, mas como pessoa. Eu nunca vi a educação, em nenhuma das esferas, como algo só conteudista, eu acho que a gente usa o conteúdo para mudar as pessoas, mudar no sentido delas perceberem o mundo que elas desconheciam e que agora elas conhecem e podem ajudar. Imagine uma pessoa que não conhece o Direito, ela não pode orientar ninguém, não tem como orientar ninguém, mas a partir do momento que ela tem esse Direito na mão ela consegue orientar a sociedade para que ela consiga viver melhor em equilíbrio, para que ela tenha o direito dela respeitado, então a ideia é sempre ter um mundo melhor. Claro, aí vem a questão de passar para ele que ele precisa ter conteúdo e embasamento teórico para ser essa pessoa melhor, com toda certeza, mas o foco sempre é formar uma pessoa mais humana. Não adianta em ter um indivíduo que sabe todo o Direito de cor e salteado, que sabe todo o Código Civil, todo o Código Penal, mas quando ele vai para a prática ele ignora questões de respeito, ele acha que por saber demais ele é melhor que as pessoas né? Então a minha missão como docência é essa: eu quero sentir orgulho de ver aquele meu aluno que as pessoas elogiam, não é elogiar porque ele passou num concurso em primeiro lugar, mas elogiar porque ele fez algo de diferente, porque ele fez algo em prol de um grupo maior, que não é só ele. Então a minha experiência e a minha dedicação é nesse sentido, eu costumo até brincar com eles “No dia que eu chegar em sala de aula que a minha única missão for empurrar conteúdo eu encerro aquela missão ali” que eles façam o favor de me dizer “Professora, a senhora tá só empurrando conteúdo” que eu faço questão de me retirar. Eu acho que esse não é o papel do professor. Então, eu acho que eu formo um aluno preparado nos aspectos de conhecimento, humanístico e social. Então eu tenho um aluno talvez mais respaldado de conteúdo pra que ele possa se posicionar, tecnicamente falando, mas eu também tenho um aluno que passa a ser mais respeitoso, participativo na sociedade que ele está inserido. Eu percebo no meu aluno do 1º período, eu recebo ele no 1º período e eu vou encontrar come ele lá no 9º, eu percebo como ele amadurece e como ele ainda me tem como referência lá no 9º período e outros professores. [...] Então isso é prova de que nós mudamos essa

pessoa, ela entrou ainda com dificuldade de entender seu papel no mundo e sai entendendo seu papel no mundo, não só como profissional, mas como pessoa, como ser humano, isso pra mim é que é mais importante. (AUTONOMIA).

A narrativa da professora Autonomia evidencia finalidades que se aproximam dos objetivos da prática docente reflexiva crítica, tendo em vista a valorização da formação humana em detrimento da formação estritamente profissional. A formação profissional é consequência de um curso de graduação, mas, na perspectiva crítica, é fundamental que a formação humana assuma espaço a fim de que o sujeito, em processo formativo, não apenas encontre seu lugar social como profissional, mas que se situe enquanto cidadão crítico.

A interlocutora ressalta logo de início: *“Eu nunca vi a educação, em nenhuma das esferas, como algo só conteudista, eu acho que a gente usa o conteúdo para mudar as pessoas, mudar no sentido delas perceberem o mundo que elas desconheciam e que agora elas conhecem e podem ajudar.”* Embora a professora utilize a expressão de usar conteúdo para mudar pessoas, pelo contexto de sua narrativa compreendemos que sua intencionalidade é possibilitar mudanças no sentido de seus alunos se conscientizem acerca do mundo em que vivem, atuando neste mundo de forma positiva: *“[...] mudar no sentido delas perceberem o mundo que elas desconheciam e que agora elas conhecem e podem ajudar.”*

A mudança dos sujeitos advém da conscientização crítica acerca de quem são e do papel que podem desempenhar na comunidade em que vivem. Trata-se de gerar o compromisso que manifesta o senso de responsabilidade de cada um com a transformação do meio, com a justiça social a ser expandida. Na sociedade contemporânea, o individualismo e a competição desenfreada entre os sujeitos são características impostas pelo sistema capitalista. Neste esteio, evidencia-se a necessidade de que os membros dessa sociedade ajam em prol do coletivo, a fim de que se desenvolvam relações recíprocas de interdependência entre os sujeitos e condições de bem estar social a cada um.

A solidariedade e o compromisso social são valores fundamentais na compreensão do Direito, representam possibilidades de uma nova visão frente à concretização da dignidade da pessoa humana para a construção de uma sociedade justa e igual, desenvolvendo um ambiente digno para os atores do contexto social.

Nesse sentido, em sua narrativa, a professora Autonomia se aproxima desse compromisso social, como discutido por Freire (1997, p. 09):

Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso

com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro.

A prática docente reflexiva crítica rompe com concepções individualistas do Direito, pois quando estas predominam, abre-se espaço para a desigualdade entre os sujeitos, não há uma preocupação com o bem estar social. Reverter este quadro de individualismo que predomina na sociedade contemporânea é possível por meio do incentivo a práticas que fomentem o questionamento, o diálogo e a criticidade dos alunos, a fim de compreendermos que o comportamento humano é situado socialmente e que a consciência jurídica crítica leva em consideração a condição de todos os membros da sociedade como responsáveis uns pelos outros e pelos problemas coletivos.

Observamos que a professora Autonomia apresenta a concepção de docência como missão: *"No dia que eu chegar em sala de aula que a minha única missão for empurrar conteúdo eu encerro aquela missão ali"*, remetendo aos aspectos de dom ou vocação, discutidos neste estudo. Entretanto, faz-se mister destacar que a professora revela o incentivo à formação humana e a necessidade da intervenção social dos alunos. Essa formação precisa ser mediada pelo diálogo, pela problematização e pela criticidade, não no sentido de moldar o aluno a comportamentos/pensamentos impostos, mas na perspectiva de despertar reflexões que possibilitem a autonomia de compreender seu próprio papel em sociedade. Esse aspecto é relevante, pois quando a interlocutora menciona: *"[...] eu percebo como ele amadurece e como ele ainda me tem como referência lá no 9º período e outros professores. [...] Então isso é prova de que nós mudamos essa pessoa [...]"*, neste caso, podem estar implícitas noções de moldar o aluno a partir de um espelho que é o professor, de maneira que este professor mudaria o aluno. A prática docente reflexiva crítica não pressupõe a intenção de mudar ou adequar o aluno, mas de incentivá-lo rumo ao processo de conscientização crítica e rumo à compreensão do mundo em que vive, nessa situação, dizemos que se trata de mediar e não de impor a mudança.

O professor Liberdade e a professora Mudança apresentam em suas narrativas sobre a finalidade da prática docente que desenvolvem, a preocupação com a formação humana e as implicações sociais de suas práticas:

A finalidade é contribuir no processo de formação humana, antes de qualquer outro aspecto da formação. Sei que estão ali para se formarem enquanto juristas, mas eu me preocupo muito com o tipo de juristas que serão, então eu procuro abordar os conteúdos e discutir muito com eles em sala tentando incentivar na formação humana, de caráter, moral, e também formação jurídica, mas lembrando a eles de não levarem em consideração apenas o critério financeiro, mas que eles se preocupem com o aspecto humano, de contribuir significativamente pra que a gente viva numa sociedade melhor e mais justa. Eu busco formar um cidadão consciente do papel dele na sociedade, não apenas um portador de diploma, bacharel, advogado ou seja lá qual outra profissão jurídica. O Direito tem uma parcela muito grande de contribuição com a melhoria da vida em sociedade e eu tento contribuir para que eles se conscientizem disso e atuem para de fato melhorarem a vida social e não apenas pelo dinheiro.

(MUDANÇA).

Quando eu imagino uma aula eu imagino a possibilidade de debater temas relevantes, temas importantes dentro de uma perspectiva mais crítica possível, que nós saíamos dali com uma postura mais crítica, uma percepção mais complexa da realidade. É importante que o aluno consiga se desviar de leituras vulgares da realidade, leituras muito simples, muito domesticadas da realidade, é muito importante desenvolver essa capacidade de refletir a realidade, não só sofrê-la, mas refleti-la. Então eu penso que isso é muito importante, eu penso muito nisso. Eu viso formar aquele que tem um espírito crítico até porque a maioria das minhas disciplinas são propedêuticas e remetem muito à criticidade. (LIBERDADE).

A professora Mudança revela a valorização da formação humana apoiada no trabalho com valores que possam orientar a ação dos futuros juristas fomentando o questionamento do Direito e sua compreensão com vistas ao sentido de totalidade. Desse modo, a interlocutora destaca: “[...] eu me preocupo muito com o tipo de juristas que serão, então eu procuro abordar os conteúdos e discutir muito com eles em sala tentando incentivar na formação humana [...] lembrando a eles de não levarem em consideração apenas o critério financeiro, mas que eles se preocupem com o aspecto humano, de contribuir significativamente pra que a gente viva numa sociedade melhor e mais justa.” Constatamos, nessa vertente analítica, a ruptura com o objetivo capitalista de busca desenfreada pelo lucro e a formação orientada para essa finalidade, uma vez que a interlocutora promove discussões de conteúdos e valores que subsidiem uma formação orientada para a intervenção por uma sociedade mais justa.

A ruptura com os valores capitalistas impostos no ambiente acadêmico, manifestados em práticas docentes que intencionam unicamente a preparação discente para atender ao mercado e gerar o crescimento profissional medido pela lucratividade é fundamental no ensino jurídico. A dignidade da pessoa humana precisa ser o foco principal das discussões, conduzindo a um processo formativo que oriente a busca do bem comum, aparecendo como uma possível solução frente a uma sociedade desigual e injusta, reconhecendo, nesse sentido,

os direitos fundamentais, a dignidade da pessoa humana e os preceitos de justiça social. Nessa perspectiva, Giroux (2005, p. 135) dispõe:

[...] a teoria é um recurso que nos permite definir e responder a problemas à medida que vão emergindo em contextos específicos. O seu poder transformador reside na possibilidade de gerar formas de acção e não na sua capacidade de resolver problemas. A sua natureza política decorre da sua capacidade de fazer imaginar um mundo diferente e de fazer agir de modo diferente e este é o seu principal contributo para qualquer noção viável de educação para a cidadania.

Tem-se, pois, que a formação jurídica precisa ancorar-se em uma formação humana que fundamente formas de acção e contribuição na construção da justiça social, cuidando-se para que não reduza à mera preparação para resolução de problemas sociais. A prática docente assume a perspectiva da reflexão crítica ao compreender-se como mediadora de transformação social e conscientização crítica dos alunos. Esta perspectiva se faz presente na narrativa do professor Liberdade, ao relatar as finalidades de sua prática, evidenciando o incentivo ao questionamento e à criticidade acerca da realidade como um todo. Assim ressalta em sua narrativa: *[...] eu imagino a possibilidade de debater temas relevantes, temas importantes dentro de uma perspectiva mais crítica possível, que nós saíamos dali com uma postura mais crítica, uma percepção mais complexa da realidade.[...] Eu visio formar aquele que tem um espírito crítico.*”

Neste curso analítico, dizemos que a realidade em sua complexidade faz-se imprescindível na prática docente que se diz reflexiva crítica, pois, a partir dessa percepção podemos desenvolver a consciência de que a realidade não é um meio simplório de aplicação de conteúdos estudados na academia, mas que se consubstancia em uma rede complexa de múltiplas relações e conflitos, aspectos que precisam ser compreendidos a partir de base teórica que considere não apenas o conhecimento jurídico, a rigor, estanque em si, mas que concebamos a transdisciplinaridade no estudo das situações reais de atuação para que cheguemos não apenas à resolução de conflito, como também à contribuição efetiva em uma sociedade mais pacífica e equânime.

A convicção é que, assim como o processo formativo docente, a prática não é pronta e estática, precisa imiscuir-se em um movimento contínuo de construção/reconstrução a partir dos vieses da realidade que se apresentam em diferentes contextos de atuação, exigindo do professor o desafio da (res)significação de seus fazeres e a mobilização de saberes, como assim registramos:

[...] a prática desafia o(a) professor(a) na articulação e na construção de saberes para responder às situações concretas da sala de aula, instando-o a transformar o conhecimento científico em saber articulado às reais necessidades da prática pedagógica vivenciada na escola. Nesta concepção, o(a) professor(a) produz no exercício da profissão, os saberes necessários a sua ação, reelaborando e reconstruindo sua intervenção pedagógica, numa atitude crítico-reflexiva, produzindo modos de ser e de agir essenciais no desenvolvimento de suas ações docentes. (BRITO, 2007, p. 57).

As trajetórias percorridas ao longo do tempo de docência possibilitam a produção contínua dos modos de ser e agir nessa atividade, tal produção ganha relevo e significância quando se apresenta norteadas pela atitude crítico-reflexiva. Assim, lançamos o seguinte questionamento: “Como você construiu a sua prática docente ao longo do tempo? Que aspectos mudaram?” com estes questionamentos nosso propósito é desvelar as reconstruções pelas quais as práticas docentes dos interlocutores passaram durante os anos de exercício do magistério no ensino superior.

Reforçamos a ideia de que a prática docente reflexiva está imbricada em um percurso de contínua construção/reconstrução, a partir da compreensão da ação desenvolvida pela mediação da reflexão crítica percebem-se as limitações e as possibilidades com vistas a promover a reelaboração da ação docente. Nessa direção, foi possível, então, constatar que alguns interlocutores se distanciam da perspectiva reflexiva crítica no que tange ao aspecto da mudança, conforme observamos na narrativa do professor Esperança:

Metodologicamente não. Eu mudei como pessoa, eu era um pouco mais duro, a gente vai sabendo lidar um pouco mais com as adversidades, a gente vai se amoldando um pouco mais. Eu entrei muito duro no começo, mas de metodologia não porque quando eu disse “Eu vou dar aula, eu vou fazer exatamente aquilo que nunca fizeram comigo. Eu vou levar uma metodologia mais realista, vou levar um pouco mais dos problemas pra sala de aula, vou tentar dar o exemplo para os meus alunos” e eu não mudei nisso aí não. Eu não tenho nenhum professor que eu diga assim “Esse aqui é meu espelho”. Como eu já dava aula antes de fazer o curso de Direito, quando eu entrei eu já não gostava da metodologia de muitos professores, pelo contrário, eu peguei dos meus professores o que eu não ia fazer, cada professor eu dizia assim “Eu nunca vou fazer isso em sala de aula”. Eu peguei de cada professor o que eu não iria fazer em sala de aula e não o que eu ia fazer, eu procurei pegar o não, que é onde eu acho que a gente aprende mais. (ESPERANÇA).

O professor Esperança explicita que, a partir de modelos negativos, ou seja, de metodologias que não aprovava em seus professores, orientou a sua prática para realizar aquilo que considerou falho em sua formação: “*Eu peguei de cada professor o que eu não*

*iria fazer em sala de aula e não o que eu ia fazer [...].”* Sua narrativa evidencia que, conduzido pelos aspectos negativos de seus professores construiu sua prática em contradição a estes aspectos, moldando um fazer que acredita ser eficaz, contudo, este se apresenta estático no aspecto metodológico uma vez que o interlocutor ressalta a mudança como pessoa em relação a comportamentos, mas não modificou sua metodologia. Ressaltamos que a permanência das metodologias traz em si a possibilidade de reiterar práticas de professores da graduação, inclusive práticas consideradas negativas, uma vez que, consciente ou inconscientemente, o professor pode estar reproduzindo práticas que se tornam mecanizadas e rotinizadas pela desvalorização da formação docente, que se reflete na reprodução das práticas de professores da graduação, sem mudanças significativas ao longo do tempo.

No contexto de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica é preciso levarmos em consideração as peculiaridades do processo de aprendizagem nos diversos espaços em que se constitui, assim como as implicações do âmbito sócio-cultural dessa prática. A mudança, portanto, é pressuposto da reflexividade crítica, seu próprio ciclo de ação envolve o ato de reconstruir, que implica o fazer/desfazer constante do agir. O aspecto estanque da prática, por sua vez, pode trazer em seu bojo a reprodução e a perpetuação de modos de fazer acríticos, que apenas se repetem ao longo dos anos de docência, independente dos fatores que influenciam esse fazer.

A professora Autonomia refere que, também, não mudou sua prática docente ao longo dos anos, mas a permanência da prática desenvolvida pauta-se na concepção de que produz uma prática dinâmica, que se modificou apenas no que diz respeito aos recursos utilizados em sala de aula:

Eu sempre tive essa prática dinâmica, eu acho que eu nunca perdi isso tanto é que eu acho que foi isso que me abriu portas. [...] quanto às práticas adotadas em sala não, essas não são diferentes, no que diz respeito às metodologias sempre foram as mesmas, mas uma coisa é interessante: quando eu comecei a dar aula eu usava muito mais os recursos audiovisuais e eu abandonei mais os recursos audiovisuais. Tá uma prática tradicional que eu acho que é benéfica, nosso aluno, apesar dele ser moderno, ser do mundo *online*, ele prefere o quadro, ele prefere anotação no quadro. Então hoje a “Autonomia” que gostava do datashow, percebeu que ele não é muito dinâmico, que às vezes eu até avançava no assunto e o datashow ficava lá parado, então eu fui para o quadro. Se eu vou para o quadro é porque lá eu vou desenhar, vou escrever, lá eles vão anotar e aí eu consigo ter mais atenção desses meus alunos [...]. (AUTONOMIA).

Observamos no relato da professora Autonomia que esta abriu mão dos recursos audiovisuais, que, dependendo da maneira como são utilizados podem limitar-se à

reprodução, segundo Behrens (2010, p. 50): “Com a finalidade de provocar a assimilação e a repetição, são utilizados recursos audiovisuais para facilitar a reprodução fiel do conteúdo.” Contudo, a interlocutora ressalta que, ao desfazer-se dos recursos audiovisuais deu enfoque ao uso do quadro e reconhece que este recurso pode denotar uma prática tradicional: *“Taí uma prática tradicional que eu acho que é benéfica, nosso aluno, apesar dele ser moderno, ser do mundo online, ele prefere o quadro, ele prefere anotação no quadro.”*

Compreendemos que é preciso atenção no que tange à utilização de determinados recursos ou práticas, especificamente quando percebemos que são de preferência dos alunos. Como evidenciado nas narrativas dos demais interlocutores ao longo deste estudo, é comum que as preferências dos alunos dos Cursos de Direito estejam relacionadas a metodologias tradicionais por conta da própria constituição histórico-cultural do ensino jurídico brasileiro, mesmo assim, ao trocar os recursos audiovisuais pelo quadro corremos o risco de reproduzir a mesma perspectiva tradicional, disfarçada de benéfica pela preferência dos alunos.

As preferências arraigadas pelo processo cultural, no percurso histórico dos Cursos de Direito, podem esconder concepções dominadoras que pressupõem a manutenção do aluno como sujeito acrítico e passivo no processo de conhecimento. Nesse sentido, é preciso compreender essas concepções, faz-se necessário que sejamos capazes de desvelá-las na ação docente a fim de promovermos uma: “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2007, p.44).

Nesse aspecto, a professora Tolerância é enfática ao compreender as mudanças em sua prática docente, entretanto, estas mudanças estão relacionadas apenas a comportamentos pessoais e não à prática em si:

Nossa, sim! Eu acho que eu estou falando mais devagar, eu acho que eu fiquei mais madura e menos coração mole, não que eu ache que o professor tem que ser duro, mas eu acho que o professor tem que ser disciplinador e quando eu comecei qualquer justificativa pra mim era justificativa, então eu era muito permissiva e quando você é permissiva demais você não educa, você estraga. Então, isso foi algo que eu aprendi relativamente rápido, a não ser permissiva demais. Na realidade eu ainda me acho permissiva, mas a cada semestre que entra eu tento fazer um equilíbrio entre uma boa convivência com os alunos e não ser tão permissiva e algo que eu tenho percebido no meu pessoal é que eu tenho deixado de ser tímida, porque eu sempre fui muito tímida e na realidade alguns professores, alguns colegas de faculdade até se surpreendem às vezes em saber que eu to na docência porque eu não falava nada em sala de aula, entrava muda e saía calada, era difícil eu falar alguma coisa porque eu era muito tímida e ainda a cada dia que passa eu tento romper a barreira da timidez, mas a sala de aula me ajuda muito nisso. (TOLERÂNCIA).

A narrativa da professora Tolerância sinaliza mudanças comportamentais da interlocutora em sala de aula, como: a perda da timidez e a maior rigidez no trato com os alunos. Neste último aspecto identificamos fortemente o autoritarismo que demarca a prática tradicional: “[...] eu acho que o professor tem que ser disciplinador.” A interlocutora ressalta que se modificou em relação à permissividade com os alunos, por acreditar que esta característica impede o processo educativo. Contudo, é preciso repensar a substituição feita pela professora da permissividade pelo disciplinamento, pois, o aspecto disciplinador que a professora Tolerância acredita ser necessário ao professor pode estabelecer relações de dominação que impedem a criticidade e a dialogicidade dos alunos.

Entendemos que a mudança na prática docente precisa partir de um processo reflexivo que conduza a (re)significações dos modos de fazer e não apenas de ser. Nesse sentido, o professor Esperança manifesta que modificou sua prática a partir de uma experiência vivenciada no início da carreira docente:

Mudou. Eu lembro da primeira aula que eu tive, foi numa turma de 5ª série, aí era uma aula de 50 minutos, era uma escola particular no Mocambinho e quando deu 35 minutos eu já tinha terminado o que eu ia falar, eu nunca esqueci dessa sensação quando você entra na sala e vê 40 pares de olhos de crianças olhando para você. Ali eu percebi o quanto seria complexo a docência porque envolve muito essa capacidade de você graduar a fala, de você lidar com as pessoas, tem muitos fatores envolvidos. (ESPERANÇA).

A situação relata um momento específico que possibilitou ao professor a consciência crítica acerca da complexidade da docência. Ressaltamos que, a consciência dessa complexidade precisa conduzir as modificações necessárias ao longo dos anos, superando concepções de uma prática estanque que pode ser repetida indeterminadamente. Constatamos, nesse movimento analítico, que parte dos interlocutores modificou poucos aspectos em suas práticas, principalmente no que diz respeito a modos de ser, comportamentos pessoais em sala de aula, mudanças estas pautadas apenas pela racionalidade prática, pois foram norteadas por percepções da prática e orientadas a partir desta.

Na prática docente reflexiva crítica as modificações partem da compreensão dos modos de ser e fazer à luz da reflexão crítica mediada pela teoria, assim, alertando que a formação docente é indispensável no processo de reconstrução da prática. As modificações a partir da formação evidenciam-se nas narrativas das professoras Mudança e Solidariedade:

Eu mudei demais. Entrei a primeira vez em sala de aula sem saber absolutamente nada de docência, então eu fui e fiz o que meus professores da graduação faziam. Lembrei

daqueles que eram bons e tentei fazer igual, só que aquilo era muito mais difícil do que eu pensava. Eu achava que para ser professor qualquer um podia ser porque bastava estudar o conteúdo, ir lá, passar o conteúdo e dar tchau. Trabalho feito. Só que quando fui para a realidade esse pensamento caiu todinho por terra. Foi aí que eu comecei a me enrolar, muitas situações que eu não sabia como fazer, pedi muito a ajuda de colegas mais experientes e isso ajudou bastante. Depois decidi que o melhor era estudar mesmo e fiz a especialização em docência e em seguida o mestrado em educação. Posso afirmar com certeza que sou outra professora depois destas pós-graduações, eu aprendi e entendi o que eu faço e vi como posso fazer diferente. Hoje posso dizer que tento fazer exatamente o inverso do que fiz no início: da reprodução tento passar para a produção do meu fazer docente a partir dos meus estudos. (MUDANÇA).

Mudei muita coisa. Eu era altamente tradicionalista e o que me fez mudar foi a formação docente, a busca por essa formação, ler, comprei vários livros, meu mestrado, então fui enveredando por aí. Na minha primeira aula eu era muito de copiar, hoje sou mais de expressar, compartilhar com os alunos o conhecimento do que escrever, debatermos o motivo de estar certo ou errado, se as coisas não poderiam ser de outra forma. (SOLIDARIEDADE).

O relato da professora Mudança desvela um percurso de modificação da prática docente que partiu das necessidades formativas. Seguindo a concepção corriqueira de que a docência é uma atividade simples de reprodução de conteúdos e que poderia ser exercida pela imitação de outros professores, a interlocutora adentrou no magistério e deparou-se com situações conflituosas amparadas na insuficiência da formação específica: “[...] *quando fui para a realidade esse pensamento caiu todinho por terra. Foi aí que eu comecei a me enrolar, muitas situações que eu não sabia como fazer [...].*” A habilidade em lidar com os dilemas foi incentivada pelas oportunidades de (auto)formação, consolidadas na colaboração de pares mais experientes que orientaram a professora e culminou na formação docente que foi produzida nos contextos de pós-graduação *lato e strictu senso*.

A prática por si só possibilita a produção de saberes docentes, contudo, não é suficiente para gerar a formação docente em sua totalidade. Não obstante esse entendimento, Pimenta (2005) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Estas teorias tornam-se conhecidas, problematizadas e dialogadas nos processos de formação a fim de que se produzam reflexões críticas capazes de reorientar a prática docente.

A professora Solidariedade reforça: “*Eu era altamente tradicionalista e o que me fez mudar foi a formação docente, a busca por essa formação, ler, comprei vários livros, meu mestrado [...].*” A mudança da interlocutora foi construída em seus percursos de (auto)formação e formação em contexto de pós-graduação na área de Educação,

possibilitando a modificação de pressupostos da prática tradicional para uma prática reflexiva, que incentiva o compartilhamento do conhecimento e reflete sobre diferentes maneiras de agir.

Neste ponto, concebemos a necessidade de incentivar aspectos que oportunizem uma prática docente reflexiva crítica, que, ao amparar-se na formação docente: “[...] desafia preconceitos, questionando a construção das identidades e tendo, por tarefa central, a transformação.” (MCLAREN, 1997, p. 37). O desenvolvimento profissional dos professores do Curso de Direito pressupõe a valorização da formação docente que confronta suas ações cotidianas com as produções teóricas, possibilitando o rever das práticas e a compreensão das teorias que as informam.

A transformação das práticas só se efetiva na medida em que o professor amplia sua consciência sobre essas práticas, passando da consciência ingênua à consciência crítica, embasada teoricamente. Em consequência, valorizar o trabalho docente pressupõe dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá a prática docente. Esta compreensão fomenta a formação de um cidadão mais crítico, atuante, consciente de seu papel social, enquanto profissional do Direito em vistas da justiça social.

Nesta perspectiva, visamos desvelar as concepções dos interlocutores acerca dos aspectos necessários para o desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica por meio do questionamento: “O que é necessário para o desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica?” O professor Esperança acredita que essa prática pode desenvolver-se com mais propriedade a partir do incentivo à oralidade dos alunos:

Oratória. As faculdades infelizmente veem com maus olhos a questão, por exemplo, de prova oral, trabalho oral, apresentações, até mesmo os alunos, por uma questão cultural e uma coisa que eu acho que eu poderia utilizar hoje para melhorar seriam técnicas orais. (ESPERANÇA).

Constatamos na narrativa do professor Esperança o enfoque técnico, pois o desenvolvimento da oralidade frisado por ele visa à melhoria das “técnicas orais”. A prática docente, na abordagem técnica: “[...] fundamenta-se no positivismo e propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, eficácia e da produtividade.” (BEHRENS, 2010, p. 47). Em uma perspectiva crítica a oralidade estaria relacionada ao desenvolvimento da dialogicidade, da expansão da capacidade de

questionamento e participação ativa do aluno. Promover o desenvolvimento da oratória na formação do jurista é relevante em vista da necessidade desta no exercício das carreiras específicas, entretanto, a retórica, por si só, tomada no sentido de apenas desenvolver a eloquência do discurso argumentativo jurídico é insuficiente na formação crítica dos sujeitos.

Souza (2012) indica que é crucial aos educadores promover a capacidade de interpretar criticamente a realidade por meio da reflexão para a produção de novos conhecimentos que possibilitem a intervenção dos educandos em situações sociais, na busca da reversão de seu sentido. Ao relacionar características necessárias para o desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica, concebemos oportuno considerar não apenas a oratória em seu aspecto restrito, como citada pelo professor Esperança, mas entender a relevância de metodologias ativas que alcancem o Direito além do estabelecido nos códigos. O professor Liberdade, a esse respeito, ressalta a necessidade de desenvolver os grupos de discussão:

Eu tenho vontade de fazer mais rodas de discussão em sala de aula, certo? É um dos aspectos que eu acho que eu poderia ampliar mais, a partir de um texto usado como referência ne? Porque eu sempre discuto isso com os meninos de Hermenêutica, você tem que ter um parâmetro, não é só falar, falar, você precisa ter uma referência e dar oportunidade às pessoas de falarem é algo que me inquieta muito porque tem aluno que não se manifesta e por mim eu gostaria de ouvir o que as pessoas têm a dizer, sempre procuro valorizar muito a fala da pessoa, quando ela fala alguma coisa eu tento reforçar o que ela diz, no sentido de que ela se sinta prestigiada, se sinta à vontade de falar ne? Porque você percebe que tem alunos que são claramente retraídos, têm vergonha de se expor. Eu sempre tento não transmitir para o aluno a ideia de que ele disse uma coisa desnecessária, uma coisa sem sentido, procuro sempre valorizar aquela contribuição na discussão dele e eu acho que é uma coisa que eu pretendo desenvolver mais, eu até procuro fazer trabalho nesse sentido, mas você nunca consegue atingir todos sempre tem aquele que até falta para não participar do debate. (LIBERDADE).

A promoção de trabalhos em grupo e a socialização das ideias em roda de discussão parte do pressuposto de que a construção de conhecimentos é forjada em experiências de interação. Na discussão, pela mediação do professor e o diálogo com os pares, incentivamos o espírito crítico possibilitando o repensar de concepções culturalmente estabelecidas. Para Masetto (1997, p. 35):

Quando o aluno percebe que pode estudar nas aulas, discutir e encontrar pistas e encaminhamentos para questões de sua vida e das pessoas que constituem seu grupo vivencial, quando seu dia-a-dia de estudos é invadido e atravessado pela vida [...] com contribuições significativas para os problemas que são vividos “lá fora”, este espaço se torna espaço de vida, a sala de aula assume um interesse peculiar para ele e para seu grupo de referência.

A sala de aula é espaço social, de vivências significativas que demarcam a formação do sujeito. Promover grupos de discussão e outras metodologias que incentivem a problematização das temáticas em estudo e sua relação direta com o contexto sócio-histórico são elementos importantes no desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica. O professor Liberdade apresenta indícios desta prática tendo em vista que o objetivo das discussões promovidas em sala: “[...] não é só falar, falar, você precisa ter uma referência e dar oportunidade às pessoas de falarem [...]” nesse sentido os debates partem de um embasamento teórico que precisa ser lido, compreendido e refletido a fim de sejam geradas discussões que, mediadas pelo professor, possibilitem a construção/reconstrução de conhecimentos.

A professora Tolerância revela em sua narrativa aspectos que remetem a um repensar do ensino jurídico a partir da relação com as disciplinas propedêuticas como elemento importante na prática docente reflexiva crítica:

Eu creio que é preciso casar o Direito com matérias mais assim, nós temos matérias propedêuticas, mas quando a gente começa a estudar a teoria a gente acaba esquecendo um pouquinho delas, então eu acho que seria uma ideia boa fazer um casamento entre as matérias bem teóricas e as propedêuticas pra fazê-los pensar. E, assim, a gente tenta, mas é como eu falei pra você, às vezes o aluno pensa que você tá enrolando se você chega com uma proposta diferente. Porque o aluno concurseiro o que ele quer de você não é reflexão o que ele quer é que você fale, fale, fale, fale o máximo de conhecimento que você consiga passar e pronto, feche sua boca, ele não quer que você fale sobre algo, que você reflita sobre algo, ele não quer que você instigue a turma a refletir sobre algo. (TOLERÂNCIA).

As disciplinas propedêuticas apareceram nas narrativas de alguns professores como fator de contribuição da formação inicial para o exercício da docência no Curso de Direito e, na narrativa da professora Tolerância, aparecem como aspecto importante na prática docente reflexiva crítica. Disciplinas como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, no âmbito jurídico, bem como o diálogo com outras áreas do conhecimento, podem permear a prática docente oportunizando a experiência de uma aprendizagem transdisciplinar, que compreenda o Direito para além dos seus muros. Nesse sentido: “Não se quer com isso negar as disciplinas, mas que a educação jurídica não se restrinja a elas, ou seja, não fique refém dos estreitos limites intelectuais do currículo disciplinar [...]” (HUPFFER, 2006, p. 322).

A intenção é promover espaços acadêmicos de discussão que reflitam a complexidade do Direito na vida em sociedade, possibilitando as condições para a expansão de uma

educação emancipatória, alicerçada no referencial dialógico, crítico e reflexivo e com o compromisso de enfrentar questões que envolvam as gerações atuais e futuras formando cidadãos comprometidos eticamente com um sistema jurídico para o bem comum. Para isso, é preciso que o professor compreenda a necessidade, não somente de investir em metodologias ou recursos diferenciados, mas que invista em seu desenvolvimento profissional a partir do reconhecimento da identidade docente. A professora Autonomia ressalta em sua narrativa a identidade docente ao indicar os aspectos necessários ao desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica:

Primeira coisa é que o professor precisa identificar com a docência, se ele realmente gosta da sala de aula. A sala de aula jurídica ela é diferente de muitos outros cursos, cada curso tem sua particularidade, o Direito tem a sua. O aluno de Direito ele pergunta mais, ele critica mais e ele vai discordar mais. Será que eu tenho condições de chegar numa sala de aula de Direito e falar, afirmar um certo conteúdo e ter a capacidade do meu aluno dizer “Professor, eu discordo.”, primeira coisa que o professor de Direito precisa perguntar a si próprio: “Eu tenho condição de ser contradito? Eu tenho condições de ser refutado?” Porque se ele não tiver condições é o momento em que ele vai parar e vai dizer “Eu não tenho condições de entrar na sala de aula de Direito”. Segundo aspecto, é preciso entender que nós fomos formados numa faculdade mais formalista, tradicional, e essa faculdade mudou. Se ele gosta de ser professor ele tem que se adequar a ela, ele tem que ir para uma formação mais próxima do aluno, porque quando ele se distancia o aluno não aprende, o aluno o rejeita. Então, ser professor não é querer ser professor, é poder ser professor. Por isso que eu disse no começo: eu preciso realmente ter um dom e o dom não é questão de dar a aula, mas de ter paciência, saber conviver, você não vai conviver com um grupo de dez pessoas, você vai conviver com mil alunos em um espaço de um ano, e aí se você não tem essa condição de convivência com muita gente como é que você vai ser professor? Se você não é uma pessoa paciente, como é que você vai ser professor? Difícil, então ele primeiro precisa repensar se ele realmente quer ser professor, se ele tem condições de entrar nessa sala de aula tão dinâmica e depois entender que ele precisa conhecer determinadas práticas que são pedagógicas. O professor de Direito ele é muito resistente a isso, né? Ele “Ah, negócio de dinâmica, prática pedagógica?!”, mas é necessário até para ele. Eu digo que a docência me ensinou a criar os meus filhos, eu educo os meus filhos estudando as práticas pedagógicas. Então, isso é bom não só para você ser professor, é para você ser pessoa, se relacionando com os outros e as práticas elas não vem à toa da cabeça de ninguém, elas vem de uma necessidade que os alunos têm. (AUTONOMIA).

A professora Autonomia destaca, inicialmente, a questão da identidade docente, entendendo que para desenvolver a prática na perspectiva crítica é preciso o reconhecimento de si como professor enquanto aspecto que possibilita lidar com situações adversas como o questionamento dos alunos e a contradição às concepções postas pelo docente em sala de aula. É certo que esta identidade se constroi a partir de significados sociais e da tradição da profissão docente no âmbito jurídico, podendo reafirmar práticas reprodutivistas ratificadas

culturalmente se não se leva em consideração a necessidade da formação na reelaboração constante dessa identidade. A interlocutora revela o reconhecimento das bases de formação no bacharelado mergulhada no paradigma tradicional, compreendendo a necessidade da formação: “[...] *é preciso entender que nós fomos formados numa faculdade mais formalista, tradicional, e essa faculdade mudou. Se ele gosta de ser professor ele tem que se adequar a ela, ele tem que ir para uma formação mais próxima do aluno.*”

A formação docente é processo que se faz ao longo da vida, em um contínuo movimento de transformações no ser e no fazer docente. Esta formação é pressuposto imprescindível ao exercício da docência, contudo, a professora Autonomia, embora reconheça a importância da formação, reafirma a noção de docência como dom: “*Então, ser professor não é querer ser professor, é poder ser professor. Por isso que eu disse no começo: eu preciso realmente ter um dom e o dom não é questão de dar a aula, mas de ter paciência, saber conviver, [...].*” Concebemos que algumas características levantadas pela professora em seu relato são relevantes na constituição do ser professor, como a paciência e a capacidade de conviver em harmonia com os alunos, principalmente em turmas mais extensas, mas estas características podem ser aprendidas, podem ser trabalhadas a partir de um contexto formativo específico, de maneira que ser professor não se restringe a uma atividade de “poder ser”, mas sim de querer ser e formar-se para tal.

Neste ponto reafirmamos o entendimento de Freire (1995) de que o educador se forma, ele não nasce educador. É na relação dialética entre o percurso formativo e prática docente mediada pela reflexão que se constroem a docência na concepção crítica, capaz de contribuir significativamente com a modificação de estruturas sociais opressoras e alienantes. A professora Autonomia ressalta a importância da formação e a resistência dos professores bachareis citando que é necessário: “[...] *entender que ele precisa conhecer determinadas práticas que são pedagógicas. O professor de Direito ele é muito resistente a isso, né? Ele “Ah, negócio de dinâmica, prática pedagógica?!”, mas é necessário até para ele.*”

A interlocutora reafirma um aspecto bastante discutido neste estudo: a desvalorização da formação docente que oportuniza a dinamicidade das práticas e a concepção do aspecto pedagógico de que estão revestidas. Dessa forma, os professores se encontram em um processo pedagógico, sem a consciência crítica do mesmo em sua complexidade e implicações educacionais e sociais, contribuindo para a reprodução de práticas reiterativas e acríticas.

As professoras Solidariedade e Mudança apontam a formação docente como elemento essencial para o desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica:

Em qualquer instituição deveria fazer reunião de formação com todos os professores para que melhorassem seus métodos. Muitos professores usam o método tradicional e os alunos gostam e acabam rejeitando o professor que usa um método novo, porque tudo que é novo causa constrangimento no início. Os professores precisam se formar para estar cientes de que existem outros métodos e não só tradicional. Muitos professores não saem do comodismo porque você sair da sua zona de conforto é muito difícil, ninguém quer sair da sua zona de conforto para inovar. (SOLIDARIEDADE).

Para isso, e hoje, depois do meu mestrado, eu tenho a consciência de que o que oportuniza isso é o conhecimento sobre o que se faz, é investir na profissão mesmo, é a formação. Porque só aí eu vou poder ter condições de refletir sobre o que eu faço a partir de um conhecimento teórico que vai orientar as mudanças que eu preciso fazer e reflexão crítica é esse processo de pensar e mudar constante de acordo com as necessidades ne? (MUDANÇA).

A narrativa da professora Solidariedade demonstra sua concepção de valorização da formação docente: *“Os professores precisam se formar para estar cientes de que existem outros métodos e não só tradicional.”* a prática tradicional perpetua-se na medida em que se desvaloriza a formação docente ocasionando a acomodação a uma zona de conforto difícil de ser superada sem uma concepção crítica do fazer docente. A professora Mudança também parte da valorização da formação docente como pressuposto da prática docente reflexiva crítica, valorização esta que perpassa pelo investimento pessoal na profissão que revela o reconhecimento da identidade e da necessidade oriunda desta.

As IES possuem papel fundamental na formação de seu corpo docente tendo em vista que, diante da insuficiência de formação inicial específica, os professores bachareis precisam de espaços que oportunizem o conhecimento pedagógico. A (auto)formação se constitui em modalidade formativa marcante em relação aos professores do Curso de Direito e traz em seu bojo valiosas contribuições à atividade docente, por meio do compartilhamento de experiências com os pares e, em razão de sua associação com variados espaços formativos, como os espaços fornecidos pelas IES em seus programas institucionais de formação, que ampliam as possibilidades de desenvolvimento profissional.

Ressaltamos a importância do diálogo entre professores e instituição a fim de que as propostas formativas partam das reais necessidades docentes, desvencilhando-se do viés de planejamento e imposição pelas instâncias superiores. É essencial que os professores participem da criação e desenvolvimento de sua formação institucional em vistas da expansão da autonomia docente através de práticas docentes reflexivas críticas.

Para que a reflexão se consubstancie na perspectiva crítica como elemento fundamental da prática docente a atenção do professor precisa voltar-se, não somente para a sala de aula, como também para o contexto social em que sua prática ocorre, é preciso desvelar valores, concepções e teorias que influenciam e são influenciadas pela ação docente. Situada como prática social tem-se que a reflexão crítica media o processo de conscientização dos sujeitos para que atuem na promoção de iguais condições de vida, empoderamento e ascensão social, contrariando, definitivamente, a lógica da competição desmesurada do capitalismo e promovendo a colaboração, a responsabilidade social e a igualdade substancial. A formação no curso de Direito precisa comprometer-se com uma sociedade solidária, e, por via de consequência, esta sociedade depende do fato de todos se tornarem responsáveis pelo bem comum.

Assim, constatamos nas narrativas dos interlocutores aspectos comuns que demarcam a prática docente que desenvolvem, oportunizando a caracterização da mesma. A Figura 12 sintetiza esta caracterização.

**Figura 12** - Caracterização da prática docente dos interlocutores



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2017).

A partir da Figura 12 e dos dados analisados nesta seção, constatamos que as características da prática docente dos professores transitam entre a prática tradicional e a reflexiva crítica em seus diversos vieses. A prática docente tradicional revela-se nas narrativas da professora Tolerância e do professor Esperança, com maior intensidade por meio dos indicativos de utilização preponderante do quadro, incentivo à memorização da letra da lei e dicotomia na relação teoria e prática. Na prática docente dos professores Liberdade, Autonomia, Solidariedade e Mudança sobressaem-se aspectos que demarcam a perspectiva reflexiva crítica: incentivo à problematização dos conteúdos, questionamento e consequente autonomia dos alunos visando à formação humana.

Percebemos que predominam características da prática docente reflexiva crítica, com maior quantidade de interlocutores desenvolvendo essa prática, embora ainda se encontrem aspectos da prática tradicional em seus fazeres. Reafirmamos que a prática dos interlocutores se ampara, predominantemente, no modelo reflexivo, mas este não exclui por completo indícios de práticas tradicionais que ainda subsistem pela constituição histórica dos Cursos de Direito no Brasil, que trouxeram a abordagem tradicional e o viés positivista como base.

Os professores que desenvolvem uma prática docente reflexiva crítica são, em sua maioria, aqueles que reconhecem suas necessidades formativas e investem em formação docente configurando-se a relação entre a prática da perspectiva reflexiva crítica e a formação específica para o magistério. Na seção seguinte discutiremos as contribuições da prática reflexiva crítica para o exercício da docência no Curso de Direito.

## **6.2 Contribuições da prática docente reflexiva crítica para o exercício da docência em Direito**

Ao identificarmos as características que perfazem a prática docente dos interlocutores e percebermos a preponderância da prática docente reflexiva crítica no fazer destes professores, visamos desvelar as contribuições que essa prática traz para a docência no âmbito jurídico. A compreensão destas contribuições partiu da entrevista reflexiva, oportunidade em que os professores puderam se inserir no ciclo de reflexão crítica e vivenciar uma experiência formadora de construção/reconstrução de conhecimentos. Segundo Souza (2004, p. 301):

A autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, tempo de lembrar, de narrar, de refletir, de construir associações, de estabelecer sentidos ao que foi vivido, através de significados particulares e

coletivos de diferentes experiências formadoras, as quais são reveladas através da capacidade, do investimento do ator falar e escrever sobre si, sobre sua história de vida e de formação que o sujeito constrói sobre si mesmo.

Partimos de um processo de construção de si por meio do revisitar de diferentes experiências da prática docente que oportunizou aos interlocutores compreender as contribuições da prática na perspectiva reflexiva crítica à docência em Direito. Nesse sentido, a autonarração foi impulsionada pelo questionamento: “Quais as contribuições da prática docente reflexiva crítica para o exercício da docência no curso de Direito?” O professor Esperança revela em sua narrativa que entende como contribuição da prática docente reflexiva crítica a aplicação prática dos conteúdos em sala de aula:

Essa prática vai exatamente levar a prática para a sala de aula, que é o que eu acho que falta hoje. Ele vai levar a prática, a postura, a capacidade de saber aplicar um conteúdo, sentir se os alunos aprenderam ou não, então eu acho que a importância é essa: é você utilizar de métodos que vão melhorar a qualidade do discente. (ESPERANÇA).

O interlocutor apresenta a concepção de prática como aplicação de conteúdos: “[...] a prática, a postura, a capacidade de saber aplicar um conteúdo [...]”. Esta concepção aproxima-se da racionalidade técnica no sentido de aplicação de determinada teoria científica. Confirma-se na prática do professor Esperança a dicotomia entre teoria e prática, abrindo-se espaço para uma prática repetitiva que centra sua atenção em aplicar conhecimentos, neste tipo de prática, de acordo com Veiga (2013, p.19), “[...] o professor não se reconhece na atividade pedagógica, pois se coloca à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre pessoas envolvidas”.

A prática repetitiva traz em si o distanciamento entre o que se analisa em sala de aula e o mundo em volta dos sujeitos. Observamos na narrativa do professor Esperança que o foco é que o aluno saiba aplicar um conteúdo, não mencionando a preocupação com a compreensão do contexto social mais amplo e a intervenção consciente dos sujeitos nesta realidade, distanciando-se do objetivo da prática reflexiva crítica.

A professora Tolerância reconhece a importância da reflexão crítica e apresenta como contribuição da prática, nesta perspectiva, a formação humana, a conscientização dos alunos acerca de seu papel enquanto cidadãos e juristas:

Eu acho que a reflexão crítica é importante até para quando você está fazendo compra no supermercado. Então, se você só quer que o aluno decore aquilo, você quer que o aluno seja um robô, um toca fitas que só reproduz o que você está falando. [...] O Direito tem a beleza que ele te dá inúmeros caminhos, agora o que é necessário é que você seja crítico para seguir qualquer um deles. Até para o concurso em si, eu falo muito para os meus alunos, você passa num concurso e não é o fim é o começo porque algumas pessoas têm muito conhecimento, passam num concurso, mas simplesmente não têm amor por aquilo, só está ali pela estabilidade ou então não consegue aplicar a lei de uma forma humana. Então, por exemplo, você vê alguns defensores que não têm um pingão de humanidade, alguns juízes que não têm um pingão de humanidade e humildade então a pessoa se sente desamparada ou então o advogado que não tem a paciência de ouvir o que a pessoa está querendo dizer [...]. (TOLERÂNCIA).

Observamos que em sua narrativa a professora Tolerância não apresenta pressupostos da reflexão na perspectiva crítica, embora fale da importância da reflexão crítica, a abordagem apresentada aproxima-se da reflexão prática, pois trata apenas de aspectos cotidianos como a ida a um supermercado para justificar a importância da reflexão crítica, sem revelar uma justificativa mais aprofundada que demonstre a compreensão acerca do conceito de reflexão crítica.

A interlocutora reconhece que a criticidade é elemento essencial na vida em si, e não somente no processo educativo. Ao afirmar que: *“[...] algumas pessoas têm muito conhecimento, passam num concurso, mas simplesmente não têm amor por aquilo, só está ali pela estabilidade ou então não consegue aplicar a lei de uma forma humana. Então, por exemplo, você vê alguns defensores que não têm um pingão de humanidade, alguns juízes que não têm um pingão de humanidade e humildade então a pessoa se sente desamparada ou então o advogado que não tem a paciência de ouvir o que a pessoa está querendo dizer [...]”* Constatamos a preocupação da professora em romper com os pressupostos de um sistema que desconsidera a condição humana do indivíduo, uma vez que objetiva a formação de operadores do Direito que apliquem friamente a lei e gerem riquezas de acordo com a engrenagem capitalista.

A professora revela o desejo de humanizar, de trazer a sensibilidade, a humildade, o respeito mútuo, pois: “O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade.” (FREIRE, 1997, p. 55). Essa totalidade parte da compreensão das múltiplas relações que formam o homem: sociais, culturais, familiares, políticas, dentre outras dimensões; é preciso compreender e valorizar o homem como destinatário do Direito, não em uma acepção individualista, mas numa acepção coletiva em que todos sejam respeitados.

A formação do cidadão crítico deve levar em conta a compreensão do contexto histórico em que os direitos vão surgindo e se consolidando a partir do olhar transdisciplinar, com o propósito de investigar o fenômeno jurídico em suas relações com a ética humana na perspectiva emancipatória do Direito comprometido com as questões fundamentais da sociedade. A professora Autonomia revela em sua narrativa a preocupação acerca da forma de lidar com questões humanas, principalmente questões arraigadas em contextos de discriminação social:

Como é que você vai formar pessoas que vão aprender a letra da lei, mas não vão aprender a criticar a letra dessa lei? Ou criticar um julgado num tribunal que possa parecer injusto e ela depois vai defender a sociedade? Nenhum jurista tem a função só de aplicar a lei perante a sociedade, pelo contrário, ele tem a função de proteger a sociedade, inclusive da lei. Então, ele tem que ter senso crítico e aí eu preciso fomentar nele que ele veja tudo com vários aspectos [...]. Então, eu critiquei, por exemplo, quando ele disse “o homoafetivo”, é família homoafetiva, você pode ser até de uma religião que não reconhece essa homoafetividade, mas você não pode levar essa religião para o jurista, o jurista tem que tá separado dela, “Ah, é difícil”, é mas eu tenho que conseguir. Eu preciso entender que existe a minha religião que não aceita, mas que existe um grupo que aceita e existe o Direito e nesse momento é que eu vou observar todos pra formar o meu senso crítico sobre aquele assunto, mas isso passa pela possibilidade de me isolar como pessoa particular e me ver como uma pessoa que pesquisa [...]. (AUTONOMIA).

Nesta narrativa da interlocutora manifesta-se o incentivo à criticidade como contribuição da prática docente reflexiva crítica ao exercício da docência no Curso de Direito. A professora afirma que: *“Nenhum jurista tem a função só de aplicar a lei perante a sociedade, pelo contrário, ele tem a função de proteger a sociedade, inclusive da lei.”* e neste ponto fica evidente o distanciamento em relação às concepções do professor Esperança, de aplicar a lei a casos práticos, pois a função do jurista vai muito além de mera aplicação, ela assume o compromisso de proteção social.

A narrativa da professora apresenta o desenvolvimento de espaços de diferentes leituras de mundo a partir dos fenômenos jurídicos estudados, em um exemplo citado pela interlocutora, observamos a problematização que empreende, instigando que um aluno supere a visão individualista do Direito, concebendo-o a partir de seus próprios valores e interesses, para compreendê-lo a partir da perspectiva de benefício coletivo e bem estar social. Nesta acepção, Freire (1997) ressalta que o educador não deve se omitir ou impor sua leitura de mundo, mas salientar que há outras leituras de mundo diferentes da sua e, às vezes, antagônicas a ela. O incentivo ao questionamento das leis postas e o desvelamento de

interesses/objetivos que a perpassam é fundamental na formação crítica de cidadãos conscientes de seu papel em sociedade, aproximando-se da perspectiva de reflexão crítica adotada neste estudo.

A professora Solidariedade ressalta a importância do questionamento como contribuição da prática docente reflexiva crítica ao exercício da docência em Direito:

É importante para que os alunos não fiquem bitolados no que a lei diz, no que o Código diz, no que o Supremo diz, para que eles tenham opiniões próprias e não se deixem levar, ele tem que ter autonomia, opinião própria. (SOLIDARIEDADE).

A narrativa revela o distanciamento em relação à aceitação passiva das leis como reflexo de um Direito pronto e acabado. A interlocutora apresenta o compromisso com o desenvolvimento da consciência crítica que possibilita a autonomia dos sujeitos na construção do conhecimento, superando a acepção tradicional de “depósito de conteúdos”. O incentivo ao desvelamento do processo de edição das leis, de seus objetivos e favorecimentos /desfavorecimentos produzidos oportuniza a reflexão do Direito na realidade em que se insere, não se limitando ao discurso de observância cega à lei. O professor Liberdade chama a atenção em sua narrativa para a necessidade de se refletir sobre o processo de criação das leis:

O acadêmico de Direito, até pela área e pela tradição que envolve a área ele tende a acreditar que o Direito é uma coisa estável, definida, bem engessada, e eu acredito que essa perspectiva pode fazer pelo menos o aluno repensar isso. Eu também gosto muito de debater sobre o processo de construção das leis, eu procuro ver com eles que as leis atendem interesses, então há sempre visões de mundo, há sempre projetos de sociedade diferentes, quando um projeto vence vários outros projetos ficaram pelo caminho e eles são igualmente importantes de serem estudados. Eu sempre discuto com eles o seguinte: que a norma ela destaca o projeto que venceu, geralmente no Direito nós estudamos as propostas vencedoras e não estudamos aquelas propostas que foram abandonadas, colocadas de lado. Quando você vê um tema como esse da reforma da previdência, reforma trabalhista, é uma boa oportunidade para mostrar que o governo tem uma proposta, mas que existiriam e que seriam possíveis inúmeras outras propostas, não há uma só possibilidade, mas é claro, se há essa possibilidade que está colocada é porque há um interesse, há interesses envolvidos, mas ela não é exclusiva, ela não é única. Então eu procuro sempre destacar o Direito como uma construção, como uma elaboração humana, pode ser questionado, pode ser discutido. Eu acredito que essa leitura acerca do Direito ajuda nesse sentido, eu uso até essa expressão de desnaturalizar o Direito, de tirar do aluno a impressão de que o Direito é uma coisa natural porque é assim mesmo, não, o Direito é fruto de uma elaboração. (LIBERDADE).

O professor Liberdade entende que a prática docente reflexiva crítica contribui para que o aluno repense a concepção de Direito como uma ciência estanque e esteja atento à

dinamicidade do contexto sócio-histórico em que esta ciência nasce e se modifica. O Direito é uma ciência social que parte de elaborações humanas, neste sentido, é fortemente influenciado por ideologias que costumeiramente se encaminham para a defesa de interesses dominantes. O interlocutor revela que em sua prática docente busca incentivar o questionamento dos alunos acerca do processo de elaboração da lei a fim de que sejam compreendidos os interesses que embasam a produção legal e os projetos de mundo que estão arraigados nessa produção.

A narrativa do professor Liberdade mostra a preocupação em inserir o aluno na problematização do Direito, revelando o aporte crítico de sua prática. McLaren (1997) coloca a transformação como elemento crucial nas práticas e pensamentos contra-hegemônicos, salientando que não são suficientes, para a construção da sociedade equânime, discussões em prol das diferenças e do reconhecimento de identidades plurais sem que mudemos a estrutura. Para ele, estas iniciativas fazem parte de um conjunto de ações que devem ter por finalidade questionar a estrutura social capitalista. A prática do professor Liberdade valoriza o questionamento, possibilitando a transformação das estruturas dominantes pela conscientização crítica na formação dos sujeitos que atuarão no campo jurídico futuramente e, na atualidade, como cidadãos críticos e engajados com as problemáticas sociais.

A professora Mudança ressalta em sua narrativa que a prática docente reflexiva crítica contribui para a mudança de perspectiva no ensino jurídico:

Olha, eu acredito que quando a gente desenvolve uma prática docente reflexiva crítica a gente está ajudando a superar a visão tradicional do Direito como memorização de leis, como reprodução de conhecimento. Então a contribuição dela para o exercício da docência em Direito é exatamente uma mudança de perspectiva sobre esta docência, é dar condições pra que essa docência deixe essa abordagem tradicional que ainda impera nos cursos de Direito para uma abordagem mais crítica. (MUDANÇA).

Para a interlocutora Mudança, a prática docente reflexiva crítica auxilia na superação da visão tradicional do Direito, bem como na própria visão da docência calcada em pressupostos de abordagem tradicional consubstanciada na atividade de reprodução do conhecimento. Dessa forma, a contribuição maior seria o fomento às condições para o predomínio da abordagem crítica nos Cursos de Direito.

Contribuição imprescindível da prática docente reflexiva crítica refere-se à formação do sujeito para a cidadania crítica. Esta é compreendida para além da concepção de ser portador de direitos e deveres, mas ampara-se na acepção de fomentar uma construção coletiva dos direitos, o exercício da responsabilidade com a coletividade, o compromisso com

valores humanitários como a solidariedade, a fraternidade, a reciprocidade, e a consciência da atuação para o bem-estar de todos.

A formação do jurista no que tange à cidadania não deve estar associada somente à defesa dos direitos universais do ser humano, como também às práticas sociais com vistas a interferir incisivamente na dinâmica de promoção da justiça social, redução das desigualdades e superação das formas de dominação social, econômica, política e cultural.

Nesse sentido, questionamos aos interlocutores: “Qual a contribuição da sua prática docente para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos críticos?”

Eu tento passar a teoria para eles, mas não a teoria crua, porque o Direito é muito dever ser e não ser e eu tento passar para eles. [...] a vida, o cotidiano é diferente do mundo dos livros, então eu tento trazer para eles essa questão de própria conscientização, de conectar tudo [...]. Então eu tento não passar somente o conteúdo, mas eu tento, de uma forma tímida, passar para eles essa questão da convivência do dia a dia [...]. (TOLERÂNCIA).

Inferimos a partir da narrativa da professora Tolerância o incentivo à conscientização dos alunos em relação à realidade em suas singularidades e não apenas a memorização de conteúdos. Entretanto, a interlocutora utiliza-se de termos que ainda remetem à abordagem tradicional de sua prática: “[...] *eu tento não passar somente o conteúdo, mas eu tento, de uma forma tímida, passar para eles essa questão da convivência [...]*”. Ao dispor sobre “passar” determinados aspectos para os alunos, ainda que positivos, como a importância da convivência harmoniosa em sociedade, revela-se uma linguagem ainda demarcada pela transmissão, seja de conteúdos ou de valores, em detrimento da mediação e do incentivo docente.

Nesta perspectiva, compreendemos, com base no aporte freireano que norteia este estudo, que é preciso desenvolver uma concepção crítica da linguagem em suas relações dialéticas com o pensamento e o mundo (FREIRE, 1997). Ao remeter ao repasse de conteúdos e valores, a professora revela uma conscientização ingênua, orientada por pressupostos transmitidos/impostos pelo docente. Embora transpareça a intencionalidade de conscientizar: “[...] *eu tento trazer para eles essa questão de própria conscientização, de conectar tudo [...]*.” é preciso atentar para que tipo de conscientização a prática desenvolvida oportuniza, pois, conforme discutido anteriormente, ainda predomina a abordagem tradicional do ensino jurídico.

Constatamos que os pressupostos do paradigma tradicional são marcantes nas narrativas do professor Esperança e são também perceptíveis quando este apresenta a

contribuição de sua prática docente para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos críticos:

Eu sempre procurei em sala de aula levar um pouco da parte de cidadania, da parte de profissionalismo, de ética e eu procuro estimular. Como? Eu dando exemplo. Eu acho que o professor é o maior exemplo em sala de aula, então eu sempre respeito, eu nunca me envolvi com nenhum problema com alunas, que é muito comum em muitas faculdades [...]. Eu sempre procuro dar o exemplo. Como? Demonstrando minha vida profissional, meu perfil profissional de seriedade, de respeito, de ética, e eu procuro passar isso para os alunos, sendo justo com eles, isso faz parte também e estimulando que lá fora eles são julgados e que a vida profissional deles começa ali. [...] Então eu procuro sempre passar para os alunos, primeiro, que a vida profissional deles começa em sala de aula e não lá fora, então a postura que eles devem tomar inicia ali. E o que que eu levo para eles? Exemplos, mas principalmente sou eu, então eu procuro me manter numa postura para que eles vejam como é um profissional, principalmente o professor, para que eles se espelhem em mim lá na frente porque até então eu acredito que eu esteja demonstrando uma postura correta, que possa ser seguida [...]. (ESPERANÇA).

A contribuição para a vivência da cidadania crítica resume-se aos modelos fornecidos pelo próprio professor Esperança em sala de aula: *“Eu sempre procuro dar o exemplo. Como? Demonstrando minha vida profissional, meu perfil profissional de seriedade, de respeito, de ética, e eu procuro passar isso para os alunos [...]. Exemplos, mas principalmente sou eu, então eu procuro me manter numa postura para que eles vejam como é um profissional, principalmente o professor, para que eles se espelhem em mim lá na frente [...].”* O espelhar-se em seus professores de graduação é característica marcante na prática dos professores bachareis, conforme constatado em diversas narrativas ao longo deste estudo e o professor Esperança retoma esta característica no sentido de ser, ele próprio, o espelho para os alunos, para que eles vejam *“como é um profissional”*. Nesta acepção, apresentam-se condutas a serem reproduzidas pelos alunos na vida profissional, confirmando-se a prática docente repetitiva, que desconsidera a criatividade e a criticidade.

Embora o professor tenha uma reputação ilibada e condutas de respeito, seriedade e ética profissional, tais valores não podem ser apresentados como modelos a serem seguidos, é necessário que valores e comportamentos sejam discutidos, compreendidos e refletidos, tomando o meio sócio-cultural e suas implicações como base das reflexões. Assumir modelos acriticamente pode consubstanciar-se em possibilidade de alienação e perpetuação de condutas não comprometidas com o bem comum. Para tanto, faz-se essencial a reflexão crítica que oportunize conscientização na formação humana. Ademais, a linguagem do interlocutor, assim como a professora Tolerância, ainda é demarcada pelo “passar”

conhecimentos, “passar” valores, revelando o paradigma tradicional que habita a prática docente.

A consciência crítica docente acerca do envolvimento no processo educativo e das implicações no contexto social revelam-se na narrativa da professora Autonomia:

Eu acho que eu consigo fomentar neles uma visão mais humanística sim, principalmente porque eu aproveito quando eu falo em relação aos direitos humanos, respeitabilidade, humildade, dignidade, eu sempre gosto de puxar isso, para o comportamento dele em sociedade, para a função do jurista em sociedade esquecendo as profissões. [...] Hoje uma turma relatou uma discriminação que acontece, quê que eu aproveitei? Eu fui falar exatamente sobre a questão dos reflexos que você pode ter em relação a acontecimentos extra sala, o suicídio, uma pessoa que desiste do curso, exatamente porque eles têm essa dificuldade de tratarem dignamente o colega, eles estudam a dignidade e aí quando eles vão praticar eles não praticam e fiz uma crítica também porque eu fiz uma prova com eles, eles tinham que falar sobre os modelos de família e me surpreendeu como eles chamavam família tradicional, família eudemonista, que é uma família muito mais diferente, mas quando foram falar de família homoafetiva eles chamaram os homoafetivos. Então, eles têm uma dificuldade em dizer que são família e aí eu trabalhei também nesse aspecto com eles da respeitabilidade, de dignidade quanto a essas pessoas que eles terminam ultrapassando. (AUTONOMIA).

A narrativa da professora Autonomia revela que sua prática docente contribui na formação de cidadãos críticos ao incentivar o diálogo acerca de valores fundamentais na construção de uma sociedade mais justa: “[...] eu falo em relação aos direitos humanos, respeitabilidade, humildade, dignidade, eu sempre gosto de puxar isso, para o comportamento dele em sociedade [...].” A interlocutora apresenta a preocupação em questionar a realidade com os alunos, não apenas a realidade jurídica, mas a realidade concebida em sua totalidade, envolvendo o debate de temáticas que perpassam pela vida dos sujeitos, como o suicídio.

A interlocutora destaca, ainda, a abordagem de assuntos que são debatidos com o objetivo de fomentar a desconstrução de paradigmas discriminatórios, como a discussão sobre a família eudemonista<sup>5</sup> e da família homoafetiva, que podem desvelar preconceitos arraigados culturalmente na formação dos alunos e contribuir para a conscientização crítica do direito à felicidade de todos a partir do estabelecimento de relações de respeito mútuo no âmbito de uma sociedade mais igualitária e harmoniosa. Assim, a prática docente da professora Autonomia assume a perspectiva reflexiva crítica, cabendo frisar que:

---

<sup>5</sup> Trata-se de um conceito moderno no Direito que se refere à família que busca a realização plena de seus membros, caracterizando-se pela comunhão de afeto recíproco, a consideração e o respeito mútuos entre os membros que a compõem, independente do vínculo biológico. (DIAS, 2016).

A concepção de professor reflexivo não se exaure no contíguo da sua ação docente, pois ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e **consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade**. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos (ALARCÃO, 1996, p. 24, grifo nosso).

A partir da conscientização do lugar que assumimos enquanto docentes na sociedade, é possível que nos compreendamos não apenas como transmissores de conteúdos ou como alguém que passa valores, mas como sujeito ativo que medeia o processo de conhecimento concebendo a autonomia dos alunos e tendo em vista o papel que estes podem assumir na transformação das injustiças sociais postas.

Conceber a autonomia dos alunos é imprescindível e requer o compromisso de desenvolver espaços de liberdade ao questionamento em sala de aula, este aspecto é apontado pela professora Solidariedade como contribuição de sua prática docente à formação de cidadãos críticos:

Eu contribuo a partir do momento que digo a eles que não sou de acordo com o posicionamento de determinado douto para que eles vejam que não é só aceitar a doutrina do jeito que está ali. Eu mostro que nós temos que ter opiniões críticas, que eles não são obrigados a concordar com tudo que está ali. Quando eu estou na aula eu digo “Olha, esse ponto aqui eu não concordo, mas essa é a doutrina majoritária, mas vocês, futuros operadores do Direito, futuros juristas, podem modificar isso.” (SOLIDARIEDADE).

O incentivo à superação da visão reprodutivista que incentiva a memorização de leis e a concordância ao que os grandes “doutos” do Direito preconizam revela-se na narrativa da professora Solidariedade, corroborando com o que Iocohama (2011, p. 80) denuncia em sua tese: “Para o Direito, que trabalha com leis, julgamentos e comentários doutrinários sobre eles, a tendência para o tratamento da palavra escrita é a leitura, levando à aparentemente lógica conclusão (mas falsa) de que basta ler para entender aprender.” Compreender o Direito vai muito além de ler e concordar com os grandes doutrinadores, a postura da interlocutora mostra uma prática docente reflexiva crítica que impulsiona a criticidade dos alunos ao criar espaços de questionamento ao que está posto.

A criação de espaços de reflexão sobre o Direito também aparece na narrativa da professora Mudança, que entende a contribuição de sua prática docente para a formação de cidadãos críticos:

A contribuição existe porque eu tento oportunizar em sala um espaço de produção de conhecimento junto com os alunos. Eu gosto de ouvir os exemplos que eles trazem, a realidade que eles vivem e trazem pra sala de aula. Então eu discuto a partir disso e sempre digo “E aí, como a gente pode mudar essa realidade?” para isso vamos estudar a lei é claro, mas não podemos ficar só nisso, então, é discutir o contexto social dessa lei, as implicações dessa lei na realidade das classes sociais e tentar mostrar para eles o quanto a atuação consciente deles é importante para que a justiça social seja uma realidade e não utopia. (MUDANÇA).

A interlocutora apresenta pressupostos da prática docente que podem contribuir significativamente na formação da cidadania crítica: “[...] vamos estudar a lei é claro, mas não podemos ficar só nisso, então, é discutir o contexto social dessa lei, as implicações dessa lei na realidade das classes sociais e tentar mostrar para eles o quanto a atuação consciente deles é importante para que a justiça social seja uma realidade [...]”. O processo educativo nesta acepção se situa para além do conhecimento de leis e julgados e assume o pressuposto do compromisso social. Dessa forma, de acordo com Cunha (2007, p. 33), o professor atua como um elemento fundamental na transição dos paradigmas educacionais favorecendo mudanças: “[...] pela sua condição de dar direção à prática que desenvolve, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais.” Ainda que marcado pelo paradigma tradicional, o professor do Curso de Direito pode criar condições que subsidiem a criticidade e a superação do caráter positivista no estudo dos fenômenos jurídicos, como evidenciado na narrativa do professor Liberdade, quando ressalta as contribuições de sua prática docente à formação de cidadãos críticos:

Eu acredito que procurando viabilizar um ambiente reflexivo, um ambiente crítico que é algo que muitas vezes o aluno de Direito não espera encontrar em sala de aula porque quando você entra no curso, e eu digo porque isso aconteceu comigo, você pensa “Já vou estudar os códigos” [...] E na nossa área aparentemente há uma expectativa de você lidar com um conhecimento que seria pouco discutível, um conhecimento mais definido. E eu gosto sempre de trazer questões atuais e eu procuro dentro das limitações trazer uma leitura que não seja, digamos assim, uma leitura ordinária, que não seja comum, um olhar diferenciado ne? [...] Como eu sou da História, eu tento sempre historicizar os debates, historicizar os institutos. Eu acho que é uma falha, que eu também cometo que é assim: a gente tem um curso de Direito, assim, de uma forma bem ampla, que é geral, há um baixo nível de diálogo entre as áreas, as propedêuticas e as dogmáticas e é impressionante como isso é recorrente na nossa formação e acaba ficando para o aluno ne? Porque assim, não é por acaso que há disciplinas propedêuticas e não é por acaso que há disciplinas

dogmáticas mas parece que não há um elo muito firme entre elas. O aluno, eu acho que ele desenvolve a percepção, quando ele olha para o curso retrospectivamente e vê que há uma ruptura, ele viu as disciplinas propedêuticas em um certo momento, chatas pra maioria, e num certo momento a ruptura se deu e ele passou a ver Direito realmente. Eu acho que essa é uma falha que não é de instituição, é uma falha de formação. (LIBERDADE).

O professor Liberdade aponta como contribuições o incentivo à visão crítica sobre o Direito em detrimento da visão estática e legalista que os alunos esperam encontrar. Neste contexto, percebemos que o interlocutor surpreende e desafia os alunos ao propor discussões e leituras que estão na contramão do que comumente se faz no âmbito dos cursos jurídicos e oportuniza: “[...] *um ambiente crítico que é algo que muitas vezes o aluno de Direito não espera encontrar em sala de aula [...] na nossa área aparentemente há uma expectativa de você lidar com um conhecimento que seria pouco discutível, um conhecimento mais definido. E eu gosto sempre de trazer questões atuais e eu procuro [...] trazer uma leitura que não seja, digamos assim, uma leitura ordinária, que não seja comum [...].*” Ao sair do óbvio, o professor abre espaço para uma prática reflexiva, criadora, que possibilita o conhecimento a partir de uma proposta dialógica e problematizadora no lugar da abordagem de memorização. Compreendemos que o interlocutor situa-se na perspectiva crítica, pois considera a participação ativa dos alunos e traz em sua prática contribuições significativas à formação do cidadão crítico, incentivando o desvelar dos sentidos de ser e estar no mundo, construídos historicamente e que permeiam todas as ações no processo educativo.

A compreensão da constituição histórica de si e das temáticas jurídicas debatidas em sala são aspectos destacados pelo professor Liberdade como contribuições à formação crítica dos alunos: “[...] *a gente tem um curso de Direito, assim, de uma forma bem ampla, que é geral, há um baixo nível de diálogo entre as áreas, as propedêuticas e as dogmáticas e é impressionante como isso é recorrente na nossa formação e acaba ficando para o aluno ne?*” O interlocutor denuncia em sua narrativa um aspecto preocupante nos Cursos de Direito: o abismo que parece formar-se entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas dogmáticas, estritamente jurídicas. A importância das disciplinas propedêuticas foi apontada anteriormente por alguns interlocutores como contribuição da formação inicial ao exercício da docência, exatamente por proporcionar uma visão mais ampla do fenômeno jurídico, compreendido em suas múltiplas dimensões.

Entretanto, a relevância das disciplinas propedêuticas e suas relações com as disciplinas dogmáticas ainda não é um fator preponderante no âmbito do ensino jurídico, uma vez que o aluno: “[...] *viu as disciplinas propedêuticas em um certo momento, chatas pra*

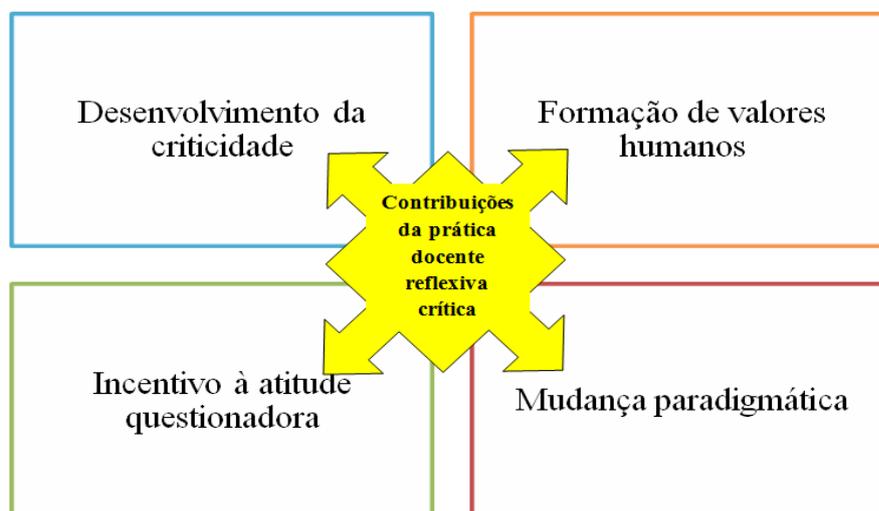
*maioria, e num certo momento a ruptura se deu e ele passou a ver Direito realmente.”* Evidencia-se o rompimento entre estes dois eixos, como se fossem inconciliáveis, e esta ruptura fomenta o estudo do Direito positivista, pois se considera apenas a importância da apreensão da lei, desvalorizando-se a compreensão desta a partir de aspectos sociológicos, filosóficos e antropológicos que possibilitam a abordagem crítica. Nesse sentido, Mossini (2010, p. 32) enuncia:

O pensamento crítico do Direito supõe um saber antidogmático em concreto diálogo com as determinantes sociais desse fenômeno. Portanto, esse pensamento parte da constatação de que o idealismo jurídico do universo teórico tradicional, limitado pelo conhecimento lógico-formal e meramente descritivo de normas e instituições, tal como positivadas pelo legislador racional, jamais responderá às necessidades concretas dos sujeitos. Estas somente poderiam ser solucionadas por meio de um Direito articulado com a base material da sociedade e concebido como instrumento de sua transformação.

O desenvolvimento do estudo do Direito baseado em uma abordagem crítica, parte da prática docente reflexiva crítica que considera a reflexão um movimento permanente de compreensão e reconstrução dos significados das experiências vivenciadas por professores e alunos em seu contexto sócio-histórico. Por meio da reflexão crítica na/sobre a prática docente é possível pode-se conscientizar-se acerca das condições estruturais e ideológicas que sustentam seus fazeres conduzindo à formação de cidadãos críticos. O conhecimento das bases teórico-epistemológicas para a reflexão que oportuniza a compreensão dessas condições advém da formação docente calcada em uma perspectiva social-reconstrucionista que se constroi na base crítica e emancipadora.

A partir das reflexões oportunizadas pelas narrativas dos interlocutores à luz do referencial teórico que aporta esta investigação tecemos as compreensões dos professores acerca das contribuições da prática docente reflexiva crítica ao exercício da docência em Direito e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos críticos. Estas compreensões estão sintetizadas na Figura 13.

**Figura 13** - Contribuições da prática docente reflexiva crítica ao exercício da docência em Direito



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2017).

A Figura 13 apresenta as contribuições evidenciadas nas narrativas dos interlocutores. A prática docente reflexiva crítica possibilita o desenvolvimento da criticidade de professores e alunos por meio do olhar investigativo-analítico acerca das condições históricas e sociais que influenciam e são influenciadas pelo Direito. Nesse sentido, o incentivo à atitude questionadora dos alunos aparece como contribuição a fim de que se promovam condições de superação das concepções de acriticidade resultantes de processos formativos fragmentados e alienantes, colocando-se como sujeito capaz de compreender criticamente as relações de poder que permeiam as práticas sociais.

A atitude questionadora incentiva a formação de valores humanos como a solidariedade, o respeito mútuo, o comprometimento com a justiça social e o rompimento com posicionamentos discriminatórios construídos culturalmente. Dessa forma, a prática docente reflexiva crítica traz a contribuição contumaz ao possibilitar a mudança paradigmática no ensino jurídico, construindo os pressupostos da reflexividade crítica que oportunizam a desconstrução da predominância do paradigma tradicional com seus preceitos positivistas na abordagem jurídica, demarcada pela reprodução do conhecimento.

Compreendemos a prática docente reflexiva crítica contribui no exercício da docência em Direito e constrói-se por meio do processo de formação docente, pois, criar condições para a formação de cidadãos críticos, que participem das propostas de justiça social, perpassa pela

própria transformação de si, das bases positivistas que culturalmente orientaram a formação jurídica dos professores do Curso de Direito.

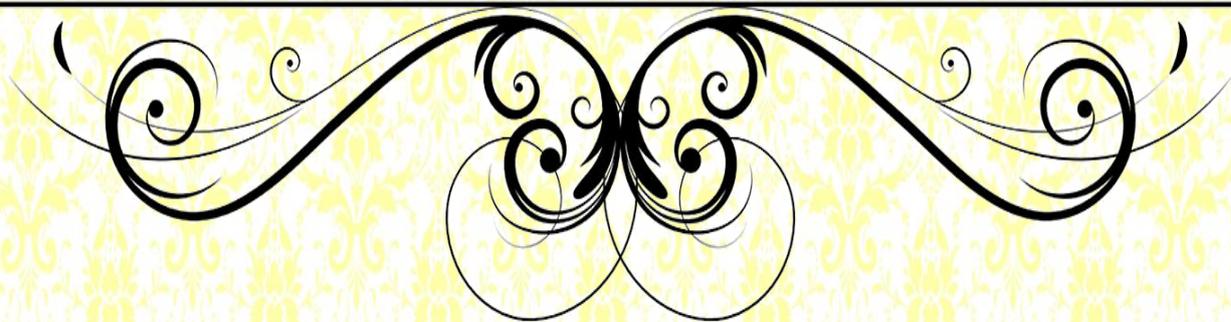
A formação docente, fundamentada na racionalidade crítica, possibilita a problematização dos espaços educativos em suas inter-relações com as práticas sociais e condições históricas em que educadores e educandos estão imbuídos. A base crítica reflexiva possibilita que se valorizem os pressupostos da dialogicidade, da problematização, da autonomia e da consciência crítica que abrem caminhos para a superação da crise no ensino jurídico, incentivando a formação de novos juristas, comprometidos com a mudança social a partir de uma leitura de mundo calcada na solidariedade e no bem comum.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*O futuro só vem se a gente o fizer. Se a gente o fizer transformando o presente. O futuro não está ali às escondidas, pela nossa chegada, para nos surpreender e para nos fazer dizer: Olha o fato aqui! Estava se escondendo de mim! O futuro só vem se a gente construir. Se a gente transformar o presente com vistas ao perfil, ao sonho ou à utopia.*

*Paulo Freire*



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao destino final das reflexões empreendidas ao longo desta jornada, chegamos ao que antes era o futuro. Este chegou porque o fizemos, o construímos durante o caminho percorrido. No decorrer do itinerário de escrita desta tese, nossa história de vida entrelaçou-se com as histórias de vida dos interlocutores, convivemos com autores através da mediação de leituras que foram fundamentais para a elaboração desta produção, participamos, assim, de experiências que delinearam nossa própria constituição como pesquisadora, professora, advogada, humana.

Narrar o experienciado é um redimensionamento de sentidos a partir das interpretações advindas desta produção, pois, ao finalizar (por hora) esta jornada, começamos a produzir outros sentidos, outras problematizações para futuras trajetórias reflexivas. O percurso percorrido não objetivou investigar o pensamento dos narradores para teorizar sobre seu processo de formação e de prática docente, mas para chegar com eles a desvendar as suas bases de formação e os delineamentos de suas práticas, auxiliando-os a construir saberes e a se assumirem como sujeitos do seu pensar.

O desenvolvimento deste estudo partiu da análise minuciosa das narrativas dos interlocutores, consubstanciadas no memorial de formação e na entrevista reflexiva. A escrita de si e a comunicação de experiências ofereceram pistas que nos permitiram corroborar a tese proposta, revelando representações sobre o trabalho docente, significados sociais e sentidos pessoais contidos nas vivências concretas dos professores por meio das respostas aos seguintes questionamentos: Como se constitui a formação continuada dos professores do Curso de Direito? Como se caracteriza a prática docente dos professores do Curso de Direito? Quais os investimentos formativos dos professores do Curso de Direito para a vivência da prática docente? Quais as contribuições da prática docente reflexiva crítica no exercício da docência no Curso de Direito?

Por meio do memorial de formação desvelamos que a formação continuada dos interlocutores se constitui em momentos oferecidos pela IES em que atuam, como as semanas pedagógicas, contudo, verificamos que as temáticas trabalhadas nessas oportunidades não partem diretamente das necessidades formativas dos docentes. Nesse sentido, os professores buscam como espaços de formação continuada as pós-graduações, tanto na área jurídica quanto na área educacional, revelando-se a importância desse contexto e seu papel na formação docente para o ensino superior.

Sobressai-se como oportunidade marcante de formação continuada a (auto)formação participada, os momentos de compartilhamento de experiências da prática docente com os pares mais experientes. Os interlocutores revelaram que diante dos dilemas e desafios enfrentados na sala de aula buscam o apoio em colegas de trabalho que possam colaborar a partir de discussões e soluções vivenciadas em momentos semelhantes. A potencialidade da (auto)formação se faz nas reflexões oriundas destes contextos, mediadas por experiências docentes em diversos espaços de atuação, que podem oportunizar a construção de novos conhecimentos, a mobilização de saberes docentes e o desenvolvimento profissional.

Entendemos que os professores bachareis, diante da complexidade do trabalho docente e da incipiência das oportunidades formativas na IES pesquisada, investem pessoalmente para a vivência do magistério. Destacamos que os investimentos formativos concentram-se em cursos à distância, que têm se expandido consideravelmente por possibilitarem a adaptação dos tempos-espacos de formação à realidade dos professores; e na aquisição de livros, tanto da área jurídica quanto da área educacional.

Compreendemos que o investimento pessoal na aquisição de leituras que abranjam as áreas jurídica e educacional atende ao princípio formativo de integrar a formação disciplinar à formação pedagógica necessária ao exercício da profissão. Contudo, constatamos que alguns interlocutores ainda investem predominantemente em cursos/livros na área jurídica em detrimento da área docente, evidenciando-se a desvalorização da formação para o magistério e a compreensão de que basta saber o conteúdo para desenvolver uma boa prática docente.

A formação docente dos interlocutores ancora-se, principalmente, nas orientações práticas, acadêmica e social-reconstrucionista. A orientação prática aparece com a valorização da formação em aspectos práticos da atividade docente, desconsiderando o valor da teoria e da unidade desta com a prática. A orientação acadêmica sobressai-se nas oportunidades formativas que trabalhem os conteúdos jurídicos, principalmente das disciplinas que estão sendo ministradas pelos professores. E a orientação social-reconstrucionista aparece nas narrativas por meio de espaços diversificados de formação que consideram a integração entre os conhecimentos jurídicos e pedagógicos além do incentivo à formação humana, crítica e transformadora dos envolvidos no processo educativo.

Em relação à caracterização da prática docente dos interlocutores, observamos um aspecto interessante: a dialeticidade entre a prática docente tradicional e a prática docente reflexiva crítica, ou seja, os elementos que demarcam essas práticas se entrecruzam na efetivação de seu processo constitutivo. Em relação à prática tradicional destacam-se elementos tais como: memorização de conteúdos em uso excessivo do quadro e dicotomia

entre teoria e prática e, em relação à prática reflexiva crítica sobressaem-se elementos como a problematização dos conteúdos e o incentivo à autonomia. São características que passeiam entre o aporte tradicional e o aporte reflexivo crítico, evidenciando-se o caráter dialético das práticas desenvolvidas.

Ressaltamos, contudo, que o desenvolvimento da prática docente tradicional e de seus elementos constitutivos ainda são marcantes em razão da insuficiência da formação docente que oportunizaria o conhecimento mais aprofundado e a consciência crítica acerca dessa prática, de seus fundamentos, consequências educativo-sociais e necessidade de superá-la.

Os interlocutores foram incentivados a narrarem sobre a prática docente reflexiva crítica e as contribuições desta no exercício da docência no Curso de Direito. Sobre estas contribuições sobressaíram-se: o desenvolvimento da criticidade, a formação de valores humanos, o incentivo à atitude questionadora e a mudança paradigmática no ensino jurídico. Estes aspectos revelam que, embora alguns interlocutores ainda tenham uma noção incipiente acerca da prática docente reflexiva crítica, mesmo assim, conseguem vislumbrar elementos marcantes dessa prática que podem subsidiar o enfrentamento à crise no ensino jurídico, pautada no paradigma tradicional.

No que concerne ao paradigma tradicional como base no ensino do Direito, trata-se de uma consolidação culturalmente arraigada neste contexto, a partir do viés positivista que orientou a constituição dos cursos jurídicos no Brasil. Entretanto, a mudança paradigmática é necessária e se manifesta exatamente pelo delineamento da crise didática que perpassa o ensino jurídico, pela deficiência na formação docente, pela reprodução do ensino acrítico e alienante, pela valorização de práticas reprodutivistas e incentivadoras da memorização de normas. Os caminhos da dialogicidade, transdisciplinaridade, problematização e reflexão crítica são propostas traçadas neste estudo como possibilidades de enfrentamento e superação da predominância do paradigma tradicional.

Constatamos a evidente distinção entre a prática docente dos professores que possuem formação continuada na área educacional e os que não possuem essa formação. Essa distinção revela-se, principalmente, nas potencialidades em relação ao desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica, uma vez que os professores que participaram de processos formativos relacionados à docência, por meio de Especialização em Docência do Ensino Superior, de cursos à distância acerca de temáticas educacionais, bem como de Mestrado em Educação, revelam compreender a prática docente reflexiva crítica e suas contribuições à formação de juristas que atuem socialmente em prol da justiça social, desenvolvendo ações e metodologias que se amparam nessa perspectiva. Entretanto, os interlocutores que não

participaram de processos formativos relacionados à docência, a rigor, valorizam, predominantemente, a formação continuada na área jurídica, demonstram uma não compreensão acerca dos pressupostos da prática docente reflexiva crítica, o que reflete diretamente na prática que desenvolvem, apresentando características marcantes do paradigma tradicional.

Assim, consideramos que confirmamos parcialmente a tese inicial, que se apresentou nos seguintes termos: o desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica é potencializado pela formação continuada possibilitando a superação do paradigma tradicional no ensino jurídico por meio da formação de cidadãos críticos que compreendam o Direito como instrumento de justiça social. A tese proposta se confirma parcialmente na investigação, uma vez que constatamos a possibilidade de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica a partir da formação continuada, entretanto, esta formação precisa dar-se no âmbito específico da docência e considerar as necessidades formativas dos professores, oportunizando momentos de reflexão crítica individual e compartilhada.

É preciso desenvolver uma nova perspectiva para o ensino do Direito pautada na racionalidade crítica que conduza os sujeitos a um processo constante de reflexão crítica acerca da realidade em que vivem, consolidando-se a atitude transformadora. Faz-se necessário sair da objetividade que calca a racionalidade técnica para abrir espaço a questionamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos, em uma abordagem transdisciplinar que rompa as bases reducionistas que aprisionam o ensino jurídico. Compreendemos a necessidade de que sejam ampliados os espaços que considerem a perspectiva formativa social-reconstrucionista, principalmente no âmbito das instituições de ensino superior privadas, a fim de sejam viabilizadas as necessárias mudanças no ensino jurídico, criando-se condições para a formação de cidadãos críticos comprometidos com a construção do Direito como instrumento de justiça social.

A formação docente pode subsidiar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que valorizem a dialogicidade e a problematização, superando a assimilação mecânica de conteúdos e a concepção de aplicação da lei, de maneira que o aluno participe do ato de compreender, interpretar e analisar as leis, princípios, doutrina e jurisprudência em consonância com o contexto da realidade social que perpassa a elaboração desses conteúdos. A intenção não é desprezar o conhecimento legal, mas conscientizar-se de que na educação jurídica precisam ser levadas em consideração outras dimensões, pois, para superar a racionalidade técnica sob o viés positivista o professor tem o desafio de (re)orientar o processo de reflexão crítica dos alunos, colaborando com a leitura de mundo e a compreensão

de si enquanto sujeitos ativos e portadores do papel social de transformação e modificação de estruturas de injustiça e opressão.

Desenvolver espaços de unidade teoria e prática na abordagem dos conteúdos faz-se necessário no rompimento da concepção de aplicação da prática como momento separado da teoria, pois teoria e prática precisam ser trabalhadas simultaneamente, considerando o pensamento reflexivo do aluno a partir de uma abordagem interpretativa que fomente a formação para a cidadania crítica.

Reiteramos, desse modo, que a cidadania crítica está vinculada à consciência e intervenção em relação às reais condições sociais, políticas e econômicas que constituem a sociedade. Para a formação de uma cidadania crítica é preciso incentivar a participação organizada a fim de que as pessoas não se tornem objetos da ação, mas, sujeitos da prática política da comunidade, tornando-se esta prática um processo emancipatório. Assim, a prática docente aportada na reflexividade crítica contribui para o processo de emancipação dos sujeitos, desenvolvendo a autonomia e a formação pautada nos valores humanos necessários para uma convivência social harmoniosa e igualitária.

Ao dispensarmos à necessária atenção à formação de valores humanos superamos a formação estritamente legalista e técnica do bacharel conduzindo-os à vivência da cidadania crítica. Não podemos ficar apenas no plano teórico, tendo em vista que é imperioso avançar a partir de uma proposta formativa crítica, que ampare os professores para o desenvolvimento da responsabilidade do jurista em sociedade e de seu compromisso com a justiça social e o bem comum como parâmetros de atuação. Os estudantes trazem uma curiosidade e uma ânsia questionadora que pouco são aproveitadas, é preciso romper com a concepção de que estes alunos preferem métodos tradicionais e, assim manter práticas docentes tradicionais justificadas pela preferência dos alunos.

Cabe aos docentes o compromisso de manter vivo o espírito crítico nos Cursos de Direito, assegurando espaço para o diálogo transdisciplinar de compromisso com a sociedade em que estão inseridos. Comprometer-se com o saber jurídico, a partir da realidade significa ter consciência individual e coletiva de sua realidade e de seus dilemas, mediante uma atitude integradora para a construção de uma sociedade mais justa, livre e fraterna. Intensificar a participação dos alunos em comunidade possibilita compreender o sentido da vida e de sua formação no âmbito social, logo, quanto mais o acadêmico sentir-se afetado pela problemática social e comprometido com a justiça, mais terá a possibilidade de experienciar-se como ser no mundo e ser com o mundo.

Estas propostas para o ensino jurídico somente são possíveis de serem materializadas por meio da formação docente, formação esta calcada na orientação social-reconstrucionista que traz em si o viés crítico e o compromisso do professor enquanto transformador de realidades alienantes em sala de aula e fora dela, contribuindo com a formação de cidadãos críticos. Nesse sentido, propomos a reestruturação das propostas formativas das IES e sua responsabilidade no que tange ao processo formativo docente, a fim de que partam da racionalidade crítica e atendam, de fato, às necessidades dos professores e à realidade do contexto em que se inserem. Ao fomentar momentos formativos, nesta perspectiva, as IES estarão incentivando o desenvolvimento profissional e o fortalecimento da identidade docente que podem consolidar a construção de si como professores, subsidiando a busca pela valorização da formação específica como pressuposto essencial da prática que desenvolvem.

Compreendemos, ademais, que valorizar e incentivar as oportunidades de (auto)formação pode fortalecer a consciência crítica acerca da complexidade da atividade docente e de suas singularidades, conduzindo a diferentes contextos de formação que fortalecem o desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica. Assim, retomamos e confirmamos que a formação continuada é possibilidade de desenvolvimento dessa prática e condição essencial para a mudança paradigmática e para a superação da crise no ensino jurídico construindo-se bases para a edificação de uma sociedade igualitária.

Além disso, reforçamos que uma iniciativa necessária à preparação pedagógica é planejá-la como possibilidade de construção e desenvolvimento da identidade de professores nos pós-graduandos enquanto futuros docentes do ensino superior. A formação para a docência universitária torna-se imprescindível no âmbito da pós-graduação. É preciso assumir este espaço como lócus privilegiado de formação. A formação do pesquisador, como objetivo de maior destaque, tem evidenciado a lacuna na formação para a docência, no âmbito da pós-graduação. Embora esta formação seja um dos objetivos traçados legalmente, não tem sido assumida com a devida valorização, apresentando-se de forma limitada em disciplinas não obrigatórias e em atividades optativas, como o tirocínio ou estágio docente.

Por conseguinte, torna-se urgente promover, no âmbito dos programas de pós-graduação, discussões e reflexões acerca do papel social que assume a formação docente para o ensino superior, incluindo a valorização de disciplinas e atividades que favoreçam a mobilização dos saberes docentes na perspectiva de atender aos desafios desse ensino e compreender sua complexidade.

A reflexão crítica sobre a experiência formativa passada e presente, pelo viés da narrativa de si, permitiu aos interlocutores tomarem consciência dos aspectos formativos de

suas trajetórias e dos processos concernentes a suas práticas. Na tessitura dos contornos destas práticas os interlocutores buscaram em suas memórias as reminiscências da arte de seu ofício, descrevendo-as, caracterizando-as, de modo que os atores da pesquisa descobriram múltiplas possibilidades na construção de seu modo de exercer a docência. Nessa direção, constatamos que, no geral, repetem os traços de seus mestres, e estes, por sua vez, também já reproduziram traços de seus professores. A reflexão sobre si em seus fazeres possibilitou aos atores (re)visitarem suas representações sobre os modelos de professores reproduzidos da graduação, exercício que entendemos ser de grande valia para o autoconhecimento e o despertar da (auto)formação no desenvolvimento singular de cada um.

Assumir-se como professor colabora na construção da identidade docente e, conseqüentemente, no compromisso de valorizar e imergir nos mais variados espaços formativos a fim de vivenciar a prática docente reflexiva crítica capaz de subsidiar as transformações no espaço educacional e social. Consideramos, contudo, que não basta reconhecer-se professor, mas que é imprescindível que esse reconhecimento gere a busca pela formação específica que potencializa as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica, um dos pontos centrais deste estudo.

O compromisso com a formação docente e com o contexto de desenvolvimento da prática precisa ser assumido pelos professores do Curso de Direito, pois, como dito por Freire (1997, p. 09): “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ‘ensopados’.” Consideramos que é, metaforicamente falando, mergulhar e encharcar-se nesse compromisso, ver-se como professor, investir em sua formação, consolidar sua identidade profissional e desenvolver sua prática docente à luz da reflexividade crítica.

Ao concluirmos esta pesquisa, comporta afirmar que esta foi uma experiência formativa e uma experiência de amor com a causa aqui defendida. Como professora do Curso de Direito assumimos este compromisso porque nele acreditamos e pela paixão que nos move na atividade que exercemos. Dizemos, assim, de nosso sentimento de pertencimento e amor ao objeto de estudo aqui delineado, investigado e compreendido nas suas diversas nuances, o que nos leva, com o encaminhamento conclusivo desta tese, a vislumbrar novos estudos, novos diálogos e teorizações em articulação e complementação à presente discussão.

Sabemos que este desfecho é transitório, pois a certeza de nossa incompletude nos faz acreditar que ainda temos muito a estudar e pesquisar, muito a refletir. Acreditamos que as considerações apresentadas neste espaço formal do trabalho acadêmico são contribuições para o surgimento de novos estudos que servirão para dar continuidade ao nosso desenvolvimento

como pesquisadora e docente, bem como para contribuir com todos aqueles que necessitam refletir criticamente a respeito da prática docente no ensino jurídico e que, também, queiram colaborar com o processo de construção do Direito como instrumento de justiça social.



## **REFERÊNCIAS**



ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2009.

ANDRÉ, M. et al. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife, **Anais...** Recife: UFPE, 2006.

ARONE, M. **Autoformação docente à luz do pensamento complexo**. Doutorado em Educação – UNINOVE, São Paulo, 2014. 266f. Tese (Doutorado). Universidade Nove de Julho, 2014.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 46-65.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASÍLIO, V. H. **A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor**. 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

BASTOS, A. W. **Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BATISTA, S. M. M. **Práticas avaliativas dinâmicas: sentidos e significados compartilhados com professores de Direito**. 2014. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 57-69.

\_\_\_\_\_. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

BOBBIO, N. **O positivismo jurídico**. São Paulo: Ícone, 1996.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras nos processos de formação da professoralidade. **Educação**, v. 3, p. 489-501, 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm)> Acesso em: 31 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.134 de 30 de março de 1853**. Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos do Império. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1134-30-marco-1853-558786-publicacaooriginal-80354-pe.html>>. Acesso em: 12 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.226 de 1º de fevereiro de 1896**. Aprova os Estatutos das Faculdades de Direito da República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2226-1-fevereiro-1896-526935-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Rivadávia Corrêa. Decreto nº 8. 659 de 5 de abril de 1911**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%E1via%20correia.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%E1via%20correia.htm)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto [...]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19851.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei no 1.254, de 4 de dezembro de 1950**. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L1254.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1254.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.881 de 6 de dezembro de 1965.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4881A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4881A.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.528, de 12 de novembro de 1968.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade Federal do Piauí e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5528.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5528.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ato institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1969.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 3 de 25 de fevereiro de 1972.** Disponível em: < [www.bvseps.iciet.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=1656](http://www.bvseps.iciet.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=1656)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 1886 de 30 de dezembro de 1994.** Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: < <http://www.jur.puc-rio.br/depto/wp-content/uploads/2013/08/Portaria-188694-MEC.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004.** Institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRITO, A. E. Analisando a prática pedagógica como contexto de formação e de produção dos saberes docentes. In: IBIAPINA, I. M. L. M; CARVALHO, M. V. C. (Org.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2006. p. 117-126.

\_\_\_\_\_. Sobre formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47-62.

\_\_\_\_\_. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 53-67.

BRITO, I. S. **História da educação no Piauí: enfoque normativo, estrutura organizacional e processo de sistematização**. Teresina: EDUFPI, 1996.

CAMILLO FILHO, J. **Pequena história do Piauí**. 2. ed. Teresina: COMEPI, 1986.

CARLINI, A. L. O professor de Direito e a identidade docente: construindo reflexões a partir da aprendizagem baseada em problemas. In: TAGLIAVINI, J. V. (Org.). **A superação do positivismo jurídico no ensino do Direito**. São Paulo: Junqueira e Martins Editores, 2008. p. 67-80.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente - Ensayos sobre Narrativas y Educación**. Barcelona: Ed. Laertes, 1995. p. 63-81.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

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

CUNHA, M. I. da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

DIAS, M. B. **Manual de Direito das Famílias**. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

ENFAM. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados do Trabalho. **Resolução nº 2 de 30 de novembro de 2009**. Regulamenta a frequência e o aproveitamento dos Alunos-Juízes no Módulo Nacional do Curso de Formação Inicial dos Magistrados do Trabalho. Disponível em: <  
[https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/1939/4969/2009\\_res0002\\_enamat.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/1939/4969/2009_res0002_enamat.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 12 jul. 2017.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FERREIRA, S. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos**. Brasília: Líber, 2009.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 121-128.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, C. ; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FURTADO, J. A. P. X. **A construção de saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar:** um estudo focalizando o docente do ensino jurídico. 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1-25, 2010.

GAULEJAC, V. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. **Revista Cronos**, Natal, v. 5, n.1, p. 59-77, jan./dez. 2004.

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

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da racionalidade técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese de uma crítica e de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GHIRARD, J. G. A praça pública, a sala de aula: representações do professor de Direito no Brasil. In: CARVALHO, E. de M. et al. (Org.). **Representações do professor de Direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 35-56.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo à uma Pedagogia Crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. **Atos impuros:** a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?: entrevista com Henry A. Giroux. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 73, p. 131-143, dez. 2005. Disponível em: <[www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=911](http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=911)>. Acesso em: 29 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. ; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez. 1994. p. 39-56.

GÓMEZ, P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B. da; GOMES, G. G. **Memórias de leituras e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

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

HUPFFER, H. M. **Educação jurídica e hermenêutica filosófica**. 2006. 381f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IOCOHAMA, C. H. **O ensino do Direito e a separação dos eixos teórico e prático: interrelações entre aprendizagem e ação docente**. 2011. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

JAEGER, W. W. **Paideia: a formação do homem grego**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

\_\_\_\_\_. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. ; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 36-52.

KEMMIS, L. **La investigación-acción y la política de la reflexión**. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.

KENSKI, V. M. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 213-228.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 188-212.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIMA, E. S. **Formação continuada de educadores/as: as possibilidades de reorientação do currículo no semiárido**. 2014. 124f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

LOBO, I. M.; FOLLMANN, J. I. (Org.). **Transdisciplinaridade e universidade: uma nova proposta em construção**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.

MACHADO, A. A. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**. Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINEZ, S. R. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-pb.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

MASETTO, M. T. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.

\_\_\_\_\_. **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELO, A. M. V. V. de. **Os alicerces da educação superior no Piauí: uma avaliação das experiências das Faculdades de Direito e Católica de Filosofia (1930-1970).** 2006 – 147f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade.** Teresina, ano 11, n. 15, p. 75-92, jul./dez. 2006.

MESQUITA, M. S. O fetichismo da lei e o ensino do Direito. In: TAGLIAVINI, J. V. (Org.). **A superação do positivismo jurídico no ensino do Direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p. 56-73.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAES, A. A. de A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação.** Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOSSINI, D. E. de S. **Ensino jurídico: história, currículo e interdisciplinariedade.** 2010. 256f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOURA, A. B. F. **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, 2009.

\_\_\_\_\_. **Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re)conhecimento da experiência.** 2014. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MURARO, C. C. **A formação do professor de Direito.** 2010. Disponível em: <[http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id\\_dh=3861](http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=3861)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MUSSE, L. B.; ARAÚJO NETO, E. D. de. Ensino jurídico participativo por meio de extensão acadêmica sob uma abordagem dialógica. In: GHIRARDI, J. G.; FEFERBAUM, M. (Org.). **Ensino do Direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 169-186.

NASCIMENTO, E. F. do. **O professor bacharel em Direito: investigando o desenvolvimento profissional docente**. 2014. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

NÓVOA, A. **Formação contínua professores: realidades e perspectivas**. Aveiro/Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 129-142.

OLIVEIRA, V. F. de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, J. F. de. **A formação dos professores do curso de Direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. **III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**. 2000. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>>. Acesso em: 12 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-132.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: PIMENTA, S. G. (Org.).

**Didática e formação de professores** – percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1998. p. 67-84.

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

\_\_\_\_\_. ; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. ; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

\_\_\_\_\_. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2000.

POIRIER, J. ; VATLADON, S. C.; RAYBAUT, P. Análise de conteúdo - De um *corpus* de histórias de vida. In: \_\_\_\_\_. **Histórias de Vida: teoria e prática**. 2. ed. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1999. p. 107-128.

PONCE, B. J.; OLIVEIRA, J. F. de. A docência universitária e as políticas públicas de formação: o caso dos Cursos de Direito no Brasil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 03, n. 06, p. 200-219, jul./dez. 2011.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 15, n.16, p. 17-34, 2008. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de Direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito**. Campinas: Papyrus, 2001.

RODRIGUES, H. W. O direito errado que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do Direito e seu ensino. In: FAGUNDEZ, P. R. A. (Org.). **A crise do conhecimento jurídico: perspectivas e tendências do Direito contemporâneo**. Brasília: OAB Editora, 2004. p. 93-133.

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

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, G.; KRUEL, K. **História do Piauí**. Teresina: Halley Zodíaco, 2009.

SCHUTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELTER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p.48-66, 1997.

SIQUEIRA, M. D. **Faculdade de Direito (1912-2000)**. Curitiba: UFPR, 2000.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de Pós-Graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dez. 2010.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. ; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Faculdade de Direito (FADI)**. 2017. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/direito/index/pagina/id/2501>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 64-85.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica do professor de didática**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

VOLPATO, G. **Profissionais liberais professores: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior**. Curitiba: CRV, 2010.

XIMENES, I. B. **História e memória do ensino jurídico no Piauí: a Faculdade de Direito**. 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

WOLKMER, A. C. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

ZABALZA, M. A. **La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas**. Madrid: Narcea, 2004.

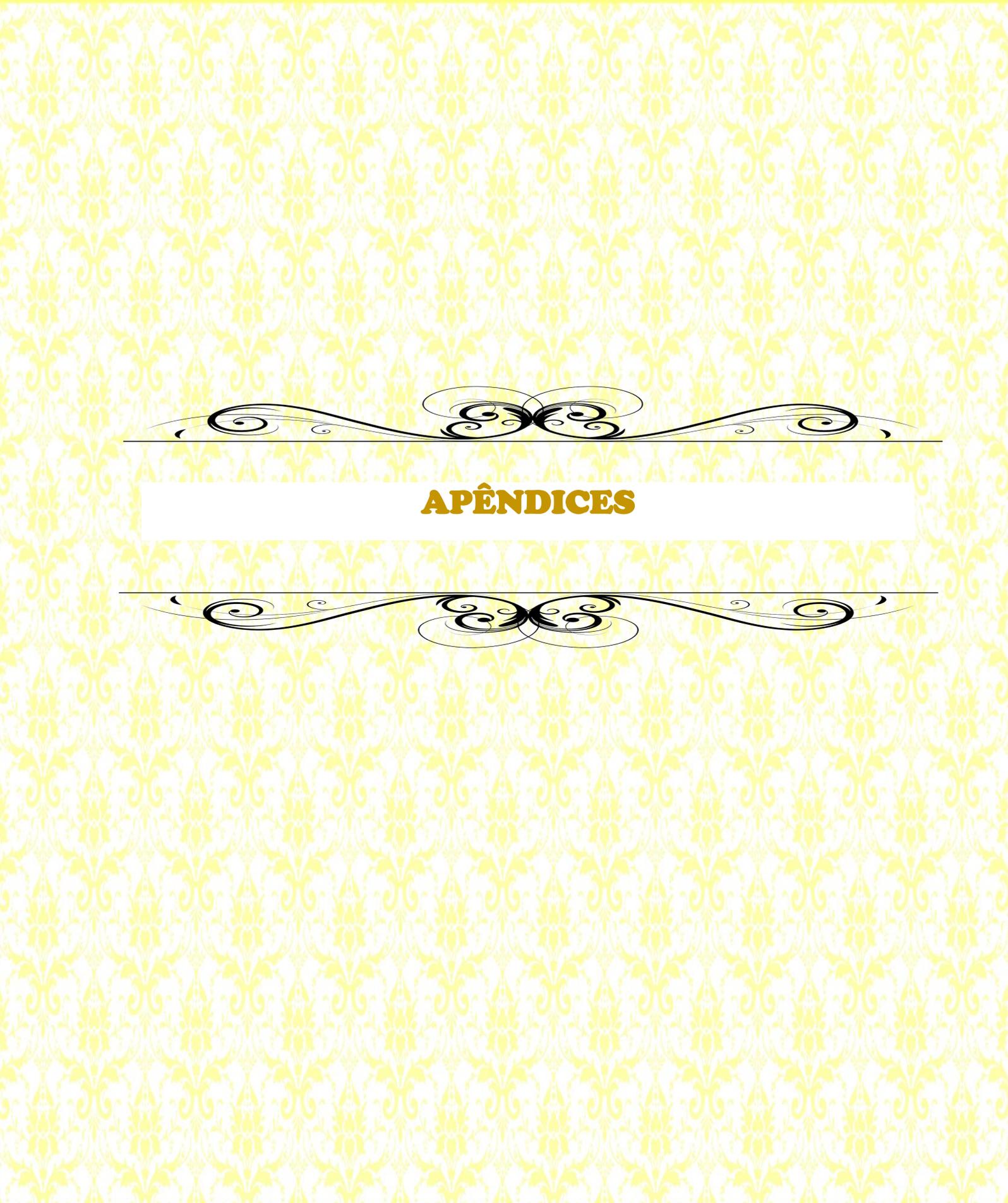
ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1992. P. 115-138.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 76-87, set./dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “Reflexão como conceito estruturante na formação docente”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p.535-554, maio/ago.2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

ZUGMAN, D. L.; BASTOS, F. S. As escolhas por trás do método: contradições, incoerências e patologias do ensino jurídico no Brasil. In: GHIRARDI, J. G.; FEBERBAUM, M. (Org.). **Ensino do Direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 109-122.



**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**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Teresina (PI), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

**Título do projeto:** A formação continuada de professores do curso de Direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica

**Pesquisadora Responsável:** Suênya Marley Mourão Batista

**Telefone para contato:** (86) 99922 - 0384

**E-mail:** suenya19@hotmail.com

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário(a) da pesquisa que pretendemos desenvolver e dela poderá desistir, retirando o seu consentimento, a qualquer tempo, independente de justificativa. Neste sentido, no presente documento apresentaremos os esclarecimentos para que você possa decidir se quer ou não participar desta investigação. Procure ler com atenção o que se segue, solicitando maiores esclarecimentos, caso tenha alguma dúvida.

A pesquisa será conduzida por mim, SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí UFPI. Após os esclarecimentos, caso aceite participar de nossa investigação, solicitamos que você assine este termo, nas duas vias, e outra ficará com você e a outra nos arquivos da pesquisa assumida.

Lembramos ainda que, de forma alguma, sua recusa para participação do estudo se constituirá em problema para a pesquisa, uma vez que um dos princípios da presente pesquisa é a participação voluntária dos sujeitos. Em caso de dúvida sobre a legalidade deste trabalho você deve procurar a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE – UFPI).

### **ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA**

O título da pesquisa que pretendemos desenvolver é: “A formação continuada de professores do curso de Direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica” sob orientação do Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho/UFPI. Pretendemos investigar a formação continuada de professores que atuam no Curso de Bacharelado em Direito, analisando a possibilidade do desenvolvimento de uma prática docente reflexiva crítica. Para isso esperamos que os professores participem da pesquisa a fim de que alcancemos nosso intento.

Considerando o que foi dito anteriormente por meio deste documento, gostaríamos de convidá-lo (a) para participar de nossa pesquisa, colaborando conosco com seus relatos, com sua história de vida, enfim, possibilitando-nos conhecer sobre sua formação e sua prática docente.

A pesquisa justifica-se porque desvelará como se constitui a formação e a prática docente dos professores do curso de Direito. Ademais, apresentará as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica a partir da formação continuada, permitindo aos alunos uma aprendizagem significativa que os capacite a intervir em sociedade como cidadãos críticos e fomentando discussões em torno da temática, produzindo conhecimentos e fornecendo subsídios teóricos para futuras investigações.

O **objetivo geral** desta pesquisa é analisar as possibilidades do desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica a partir da formação continuada de professores do curso de Direito. Para o alcance do objetivo proposto, estabelecemos como **objetivos específicos**: contextualizar a formação continuada dos professores do curso de Direito; caracterizar a prática docente dos professores do curso de Direito; caracterizar os investimentos formativos dos professores do curso de Direito para a vivência da prática docente e analisar as contribuições da prática docente reflexiva crítica no exercício da docência no curso de Direito.

Esclarecemos que o primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa é a assinatura deste termo. Posteriormente, os sujeitos serão convidados a participar da pesquisa por meio do memorial de formação e da entrevista reflexiva.

O memorial de formação constitui-se em memorial descritivo das vivências profissionais do professor, relatando situações vividas em sala de aula. A entrevista reflexiva será realizada por meio de gravação de áudio em dia, local e horário a ser definido de comum acordo entre pesquisadora e sujeitos.

Os riscos que a pesquisa oferece são mínimos e relacionam-se a possíveis constrangimentos que os sujeitos possam vir a encontrar diante de algumas perguntas feitas nos instrumentos de coleta de dados. No entanto, ressalte-se que estes riscos serão contornados por meio da interação dialógica entre pesquisador e pesquisado com a finalidade de proporcionar segurança e conforto durante a aplicação dos instrumentos, bem como a possibilidade do sujeito se abster de respostas que não se sentir confortável em responder.

A pesquisa fornecerá inúmeros benefícios aos sujeitos participantes, oferecendo a possibilidade de reflexão de sua trajetória formativa na profissão docente, reconstruindo diversos momentos de sua atuação com a finalidade de refletir criticamente acerca da prática docente realizada com vistas à formação que possa melhorar esta prática e compartilhar conhecimentos acerca do fazer-se professor.

Ressalte-se que esta investigação é isenta de custos para o participante, assegurando-lhe o direito de ressarcimento diante de quaisquer prejuízos causados. Ademais, a pesquisa não implicará em remuneração para o participante.

Afirmamos o compromisso com o sigilo das informações colhidas, bem como o anonimato dos sujeitos da pesquisa, em quaisquer circunstâncias, incluindo-se aí, as oportunidades de divulgação dos dados da pesquisa.

Caso aceite participar desta pesquisa, assine o documento intitulado **CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**. Esse documento foi elaborado em duas vias, sendo que, uma ficará com você e a outra sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Caso não aceite, por favor, não assine ao final deste documento. Devolva-o à pesquisadora responsável, tão logo tenha a oportunidade.

De já, agradecemos antecipadamente, por sua atenção e esperamos contar com a sua participação.

**CONSENTIMENTO DO (A) PROFESSOR (A) PARA PARTICIPAÇÃO NA  
PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, brasileiro/a, residente à rua \_\_\_\_\_, Bairro: \_\_\_\_\_, Município de Teresina, portador do RG nº \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_, professor/a do Curso de Bacharelado em Direito de uma IES privada de Teresina-PI, concordo em participar da pesquisa intitulada: “A formação continuada de professores do curso de Direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica” conforme esclarecimentos da pesquisadora responsável Suênya Marley Mourão Batista, ficando claro, quais os propósitos da pesquisa, os prazos, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Portanto, concordo voluntariamente em participar da investigação, podendo retirar-me do processo de colaboração a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, o que não implica em penalidades, perdas ou prejuízos de qualquer benefício que possa ter adquirido durante a pesquisa.

Teresina \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito

Confirmamos que ocorreu o processo de esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como, do aceite deste/a colaborador/a para participar da mesma.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

-----  
Assinatura do pesquisador responsável

**Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga  
Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.  
CEP: 64.049-550 - Teresina - PI. **Telefone:** 86 3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.br

## APÊNDICE B – ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGEd – UFPI)

Título do Projeto: A formação continuada de professores do curso de Direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica

SUJEITOS DA PESQUISA: Professores do curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada

OBJETIVOS: Contextualização da formação inicial e continuada dos professores do curso de Direito e caracterização dos investimentos formativos dos professores do curso de Direito para a vivência da prática docente.

ASSUNTO: Orientações para a escrita do memorial de formação

Obs. O (A) participante tem a liberdade de responder todos os campos ou de deixar em branco alguma informação, caso não queira expô-la.

#### Parte 1 – Informações de perfil

##### 1. Dados pessoais

Nome: \_\_\_\_\_

Telefones para contato: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

##### 2. Formação Acadêmica

Graduação: \_\_\_\_\_

IES \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

IES \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

IES \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

IES \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

4. Tempo de docência: \_\_\_\_\_

5. Exerce alguma outra profissão além da docência? Qual?

---

---

6. Conte-me sobre você. Faça uma breve apresentação de si, destacando aspectos que considere importantes para quem deseja conhecê-lo (a) melhor.

7. Relate sobre seu encontro com a docência. Fale sobre os motivos da sua opção pela docência.

## **Parte 2 – Narrativa de formação**

Gostaria que você descrevesse com detalhes sua trajetória acadêmica, destacando as contribuições desta para sua formação e prática docente. Destacamos que todos os aspectos do seu relato são importantes e, para ajudá-lo (a) na elaboração do texto, sugerimos alguns estímulos:

- ✓ Conte-me sobre sua trajetória de vida acadêmica e uma possível relação com a docência.
- ✓ Indique as contribuições que sua vida acadêmica trouxe para sua formação e prática docente.
- ✓ Relate sobre a importância/contribuição de sua formação inicial (graduação) para o exercício de sua atividade docente. Indique se houve alguma contribuição específica para a docência na sua graduação.
- ✓ Comente sobre sua participação em atividades de formação específica para a docência (graduação, especializações, cursos de extensão, cursos à distância, mini cursos, palestras). Relacione as temáticas abordadas.

- ✓ Relate se as formações para a docência que você participou foram/são suficientes para atender às suas necessidades formativas enquanto professor (a).
- ✓ Descreva os investimentos formativos que você destina à sua formação para a vivência da prática docente.
- ✓ Comente as fontes onde busca atualizações em conhecimentos sobre a docência.

Para a escrita do seu texto não há um formato preestabelecido, com um roteiro rígido e previamente definido, mas que seja um escrito criativo, sem um formato ou padrão pré-definidos, que contemple suas observações e comentários acerca de sua formação docente como professor (a) de Direito.

Não há limite de páginas ou parágrafos, nem número mínimo ou máximo de linhas. Escreva à vontade, da forma que preferir e cesse quando achar que concluiu.

Pedimos que finalize com o local e a data do seu escrito.

Fique tranquilo (a), pois o teor e conteúdo do seu escrito não será divulgado nem utilizado para outro fim, senão o de produção de dados para a presente proposta de tese.

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA REFLEXIVA**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGEd – UFPI)**

Título do Projeto: A formação continuada de professores do curso de Direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica.

SUJEITOS DA PESQUISA: Professores do curso de Direito de uma instituição de ensino superior privada

OBJETIVOS: Caracterizar a prática docente dos professores do curso de Direito e analisar as contribuições da prática docente reflexiva crítica no exercício da docência no curso de Direito.

ASSUNTO: Entrevista reflexiva para compreensão da prática docente dos professores

A entrevista reflexiva ajudará na verbalização, trazendo à tona a reflexão e auxiliando na compreensão da prática docente realizada pelos partícipes.

Nessa perspectiva, promoveremos o desenvolvimento das ações da reflexão crítica propostas por Liberali (2008): descrever, informar, confrontar e reconstruir e salientamos que elas não ocorrerão de forma linear, com o seguimento ordenado das perguntas previamente formuladas, mas, de forma dinâmica, adaptando as perguntas às respostas dos partícipes, bem como adequando novos questionamentos de acordo com o movimento da entrevista. Assim, apresentamos as questões que servirão como suporte para o desenvolvimento da entrevista:

#### **DESCREVER**

- Como você desenvolve suas aulas? Que metodologias utiliza?
- Qual a contribuição da sua prática docente para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos críticos?
- O que você entende por prática docente?
  - Que tipo de prática docente você considera tradicional? Sua prática docente se enquadra nesse padrão?
  - Que tipo de prática você considera reflexiva crítica?

- Você considera que sua prática docente é reflexiva?
- Como você definiria sua prática docente?

### **INFORMAR**

- Qual a finalidade da prática docente que você desenvolve em sala?
- Ao desenvolver sua prática docente você reflete acerca das dificuldades que encontra e procura meios de superá-las?
- Quais as contribuições de uma prática docente reflexiva crítica para a vivência da docência em Direito?

### **CONFRONTAR**

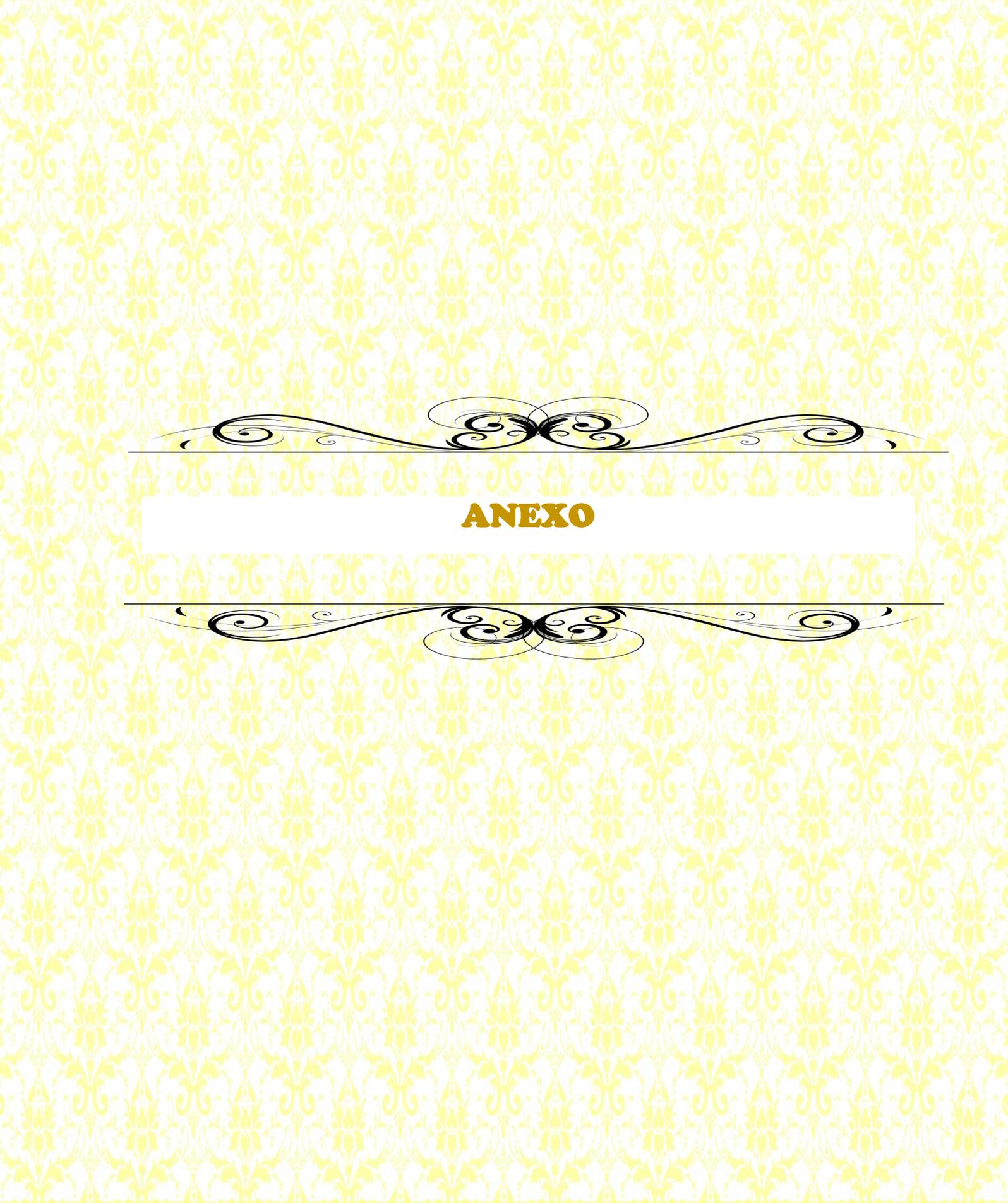
- Por que você desenvolve sua prática docente da forma como diz e não de outra forma?
- Como você construiu sua prática docente ao longo do tempo? Que aspectos mudaram?
- Que aluno você forma por meio de sua prática docente?

### **RECONSTRUIR**

- O que é necessário para o desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica?
- Sua formação continuada possibilita o exercício de uma prática docente reflexiva crítica?
- Como sua prática docente poderia ser melhor?
- O que falta na sua prática docente?
- Você adotaria outra postura em relação à sua prática docente?

A entrevista reflexiva será realizada em dia, horário e local escolhido pelo participante. Para realizar a coleta de dados será utilizado de gravador de voz a fim de registrar as respostas para posterior transcrição. A transcrição será repassada para os participantes a fim de que analisem e indiquem possíveis correções/alterações e, somente após este momento, serão analisadas para fins de produção textual da tese.

O anonimato dos participantes será mantido e as informações colhidas na entrevista serão utilizadas, apenas, para análise de dados do trabalho sendo posteriormente descartadas.



**ANEXO**



## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA CRÍTICA

**Pesquisador:** Suênya Marley Mourão Batista

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 61397816.3.0000.5214

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.806.556

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho explicativo a partir das contribuições teóricas de Bogdan e Biklen (1994), em seguida será abordada a escolha epistemológica do estudo, que propõe a perspectiva da pesquisa narrativa, como processo de investigação e de formação. A pesquisa narrativa constitui-se em possibilidade de formação dos sujeitos, uma vez que os conduz ao processo reflexivo para a compreensão de suas práticas. Os participantes da pesquisa serão 6 professores de uma instituição de ensino superior privada e ter pelo menos 5 anos de experiência como docente no ensino em curso de Bacharelado em Direito. Para a coleta de dados será avaliado o memorial de formação e entrevista reflexiva.

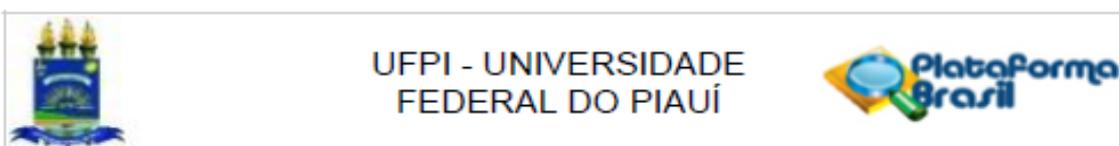
#### **Objetivo da Pesquisa:**

Analisar as possibilidades do desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica a partir da formação continuada de professores do curso de Direito.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: relacionam-se a possíveis constrangimentos que os sujeitos possam vir a encontrar diante

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 1.806.556

de algumas perguntas feitas nos instrumentos de coleta de dados.

**Benefícios:** possibilidade de reflexão de sua trajetória formativa na profissão docente, reconstruindo diversos momentos de sua atuação com a finalidade de refletir criticamente acerca da prática docente realizada com vistas à formação que possa melhorar esta prática e compartilhar conhecimentos acerca do fazer-se professor.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante para as práticas docentes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos anexados e conferidos pelo secretário do CEP.

**Recomendações:**

Fazer menção a resolução 510/2016 que rege os princípios éticos de pesquisas realizadas em Ciências Humanas e Sociais.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Projeto está apto para ser executado pois encontra-se em consonância com a resolução 510/2016 que rege os princípios éticos de pesquisas realizadas em Ciências Humanas e Sociais.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_814623.pdf	24/10/2016 23:48:33		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO.pdf	24/10/2016 23:40:59	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.pdf	24/10/2016 23:40:21	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	24/10/2016 23:39:18	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_2_ROT EIRO DA ENTREVISTA.pdf	24/10/2016 23:37:56	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_1_ROT	24/10/2016	Suênya Marley	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa  
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550  
 UF: PI Município: TERESINA  
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ



Continuação do Parecer: 1.806.556

Outros	RO_DO_MEMORIAL.pdf	23:36:41	Mourão Batista	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	24/10/2016 23:33:47	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO.pdf	24/10/2016 23:32:22	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	24/10/2016 23:31:00	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORE S.pdf	24/10/2016 23:29:41	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	24/10/2016 23:27:29	Suênya Marley Mourão Batista	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 04 de Novembro de 2016

Assinado por:

Lúcia de Fátima Almeida de Deus Moura  
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa  
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550  
 UF: PI Município: TERESINA  
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br