



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAILANNE REIS PECORELLI GALVÃO

SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS
SOBRE O ENSINAR E O APRENDER NO CURSO DE DIREITO

Feira de Santana - Ba

2017

TAILANNE REIS PECORELLI GALVÃO

**SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS
SOBRE O ENSINAR E O APRENDER NO CURSO DE DIREITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração em Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Mary Moreira Santos

Feira de Santana - Ba

2017

Ficha catalográfica: Biblioteca Central Julieta Carteado

Galvão, Tailanne Reis Pecorelli

G173s Saberes docentes no ensino superior: perspectivas sobre o ensinar e o aprender no curso de Direito./ Tailanne Reis Pecorelli. Feira de Santana, 2017.

141f.

Orientadora: Solange Mary Moreira Santos

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

1.Prática pedagógica. 2.Ensino superior3.Aprendizagem – Curso de Direito. I.Santos, Solange Mary Moreira. II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU : 371:34

TAILANNE REIS PECORELLI GALVÃO

SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS SOBRE O
ENSINAR E O APRENDER NO CURSO DE DIREITO

DISSERTAÇÃO APRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU
DE MESTRE EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
SOCIEDADE E CULTURAS, NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE
SANTANA – UEFS PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Solange Mary Moreira Santos – Orientadora
Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS

Prof^a. Dr^a. Ivonete Barreto de Amorim – Primeira Examinadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof^a. Dr^a. Marinalva Lopes Ribeiro – Segunda Examinadora
Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS

Prof^a. Dr^a. Marília Lomanto Veloso – Terceira Examinadora
Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS

Aprovada em 30 de março de 2017

Resultado: _____

Dedico este trabalho a Deus, o autor da minha vida. A meus pais, Jorge e Terezinha, que sempre se sacrificaram para me oferecer o melhor, a meu irmão, Tainnan, amigo sempre à disposição e a meu lindo esposo, Esdras, companheiro de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por direcionar minha vida até aqui e me conduzir em amor, misericórdia, graça, paz e alegria.

Ao meu marido, companheiro, cada momento com ele me dava um novo vigor, ainda a meus pais e meu irmão pelo afago durante a escrita, cada um, a seu modo, me impulsionou durante o desejo incessante de desistir.

Às amigas, Flávia Moraes, grande responsável por este momento, a pessoa que me incentivou a fazer o mestrado; Raissa Rosa, minha sócia, que suportou sozinha o escritório a partir da minha ausência por conta da pesquisa; Fernanda Souza, que me ajudou e me direcionou nos momentos mais difíceis; Tatiane Galvão, conselheira de todas as horas; e, Isabela Sampaio e Rebecca Luz, sempre com palavras de incentivo e encorajamento, alegrando os meus dias, renovando minhas forças para a escrita.

Aos meus colegas do mestrado, cada um com suas peculiaridades, mesmo sem perceber, tiveram um importante papel no meu crescimento acadêmico e pessoal, em especial Luisa Portugal, a qual se tornou uma doce amiga, presente em cada momento, dos mais alegres aos mais tensos, com sua paciência de Jó me introduziu no mundo da Educação, bem diferente do Direito, no qual eu estava inserida, bem como a Rodolfo e Sara que empenharam todo o esforço que lhes foi possível para me ajudar a cursar as disciplinas do mestrado e a construir esta dissertação, sem eles eu não conseguiria concluir este trabalho.

Aos professores que, em cada momento na sala de aula deram o seu melhor para nos conduzir na construção dos conhecimentos sobre a Educação, principalmente a professora Marinalva Ribeiro, profissional comprometida com sua profissão, que desenvolveu cada um dos saberes aqui reconhecidos pelos sujeitos como necessários à docência, apropriação do conteúdo, relação professor-aluno e prática pedagógica.

Às professoras examinadoras, Doutoradas Marinalva Ribeiro, Ivonete Amorim e Marília Lomanto, que com muito carinho dedicaram seu tempo para contribuir com esta pesquisa.

Por fim, à minha orientadora, professora Solange Mary, um verdadeiro exemplo, não tenho palavras para expressar minha alegria por ser sua orientanda, fico lisonjeada por ter sido escolhida para experimentar do compromisso e excelência na execução do seu trabalho, apesar de não ser da mesma área, muita gratidão pelas palavras de estímulo, com uma firmeza empolgante, que me fizeram acreditar na minha capacidade de construir este trabalho, assim como pela dedicação, por me ajudar a alargar as tendas do conhecimento sobre a Educação e por compreender minha correria. Posso dizer com todas as letras que quando crescer quero ser igual a ela.

RESUMO

A docência é tão dinâmica quanto o Direito, pois, assim como o Direito se atualiza constantemente para atender aos fenômenos sociais, a docência vem adquirindo novas características com o passar do tempo para atender às novas demandas da sociedade. Ou seja, assim como o Direito se constitui como norma de conduta para dirimir os conflitos e dissensões que surgem nas relações sociais, com o escopo de assegurar o controle da dinâmica social, e a sua evolução conforme o desenvolvimento social, a docência também evolui para alcançar as mudanças que ocorrem na sociedade. Nesta dissertação apresento os resultados de uma pesquisa acerca dos saberes docentes no ensino superior: perspectivas sobre o ensinar e o aprender no curso de Direito. Tive por objetivo geral compreender os saberes mobilizados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para tanto, especificamente, pretendo analisar, junto aos alunos e professor, os saberes necessários à prática docente no curso de Direito, examinar os saberes utilizados pelos professores na relação estabelecida pelo discente e docente, e, por fim, discutir o saber da prática docente, significativo para a aprendizagem dos discentes. A atividade foi estruturada a partir dos aportes teóricos sobre os saberes de Tardif (2002), Gauthier (2006), Freire (1996 e 2000) e Pimenta (1998, 2002), de conhecimento de Shulman (1987) e de competências de Masetto (1998 e 2003), que embasam as práticas docentes de experiências dos alunos e do professor. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizei a abordagem qualitativa, com o escopo de compreender o discurso por trás das falas dos sujeitos, os quais tornaram-se conhecidos por meio da aplicação de questionário e da participação efetiva dos sujeitos na pesquisa através de uma entrevista, fundamentada em 8 (oito) casos práticos, construídos a partir da realidade de alguns alunos e professores do curso de Direito de instituições da cidade de Feira de Santana-Ba. A pesquisa foi realizada com 1 (um) professor e 4 (quatro) estudantes do curso de Direito da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Para analisar as entrevistas utilizei a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010), pela qual foram encontradas 3 (três) categorias que representam os saberes necessários ao docente do curso de Direito, que influenciam a aprendizagem dos alunos, apontados pelos sujeitos, alguns deles que correspondem à prática dos professores da UEFS: apropriação do conteúdo, relação professor-aluno e prática pedagógica. Os resultados encontrados indicam a necessidade primaz de uma formação específica para os professores que exercem suas atividades docentes nos cursos de Direito. Notou-se que, tanto os estudantes, quanto o professor revelam a importância dos saberes docentes para a aprendizagem dos alunos.

Palavras-Chave: Saberes docentes, Ensino Superior, Aprendizagem, Curso de Direito

ABSTRACT

Teaching is as dynamic as Law, the points of view, as the Law is constantly updating for the purpose of society. That is, just as the law is constituted as a norm of conduct for the conflicts and dissensions that arise in social relations, with security control or control of social dynamics, and its evolution according to social development, as changes in society. In this dissertation present the results of a research on the teaching knowledge in higher education: perspectives on teaching and learning in the Law course. I had as general objective the knowledge mobilized by the teacher in the teaching-learning process of the students. To do so, specifically, to prepare a study, to accompany the students and teachers, the necessary knowledge to practice a law course, examine the teachings of teachers in relation established by the student and teacher, and, finally, discuss the knowledge of the Teaching practice, Significant for a learning of the students. (2002), Gauthier (2006), Freire (1996 and 2000) and Pimenta (1998, 2002), Shulman knowledge (1987) and Masetto competences (2002) (Activity was structured from theoretical knowledge about knowledge De Tardif 1998 and 2003), which are based on teaching practices of students 'and teachers' experiences. For the development of research with a qualitative approach, with the scope of a discourse behind the subjects' failures, which became known through the application of the questionnaire and the effective participation of the subjects in the research by a fundamental interview in 8 (eight) practical cases, constructed from the reality of some students and professors of the law course of institutions of the city of Feira de Santana-Ba. The research was carried out with 1 (one) professor and 4 (four) students of the Law course of the State University of Feira de Santana - UEFS. Analysis of interviews using Bardin's content analysis techniques (2010), for qualities found 3 (three) categories that represent the knowledge necessary to teach law course, which influence the students' learning, which correspond to the practice of UEFS teachers : Content appropriation, teacher-student relationship and pedagogical practice. The results indicate the basic need for a specific training for teachers who carry out their teaching activities in Law courses. It was noted that both the students and the teacher reveal the importance of the teaching knowledge to the students' learning.

Key words: Teaching knowledge, Higher education, Learning, Law course

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	DESCORTINANDO OS SABERES.....	11
2.1	SABERES CONSTRUÍDOS DURANTE A MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL.....	11
2.2	DELINEAMENTO DO OBJETO DA INVESTIGAÇÃO.....	20
2.3	O ESTUDO DOS SABERES À LUZ DE OUTRAS PESQUISAS.....	26
3	OS SABERES DOCENTES E SUAS IMBRICAÇÕES NA PRÁTICA DO PROFESSOR.....	32
3.1	OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE.....	35
3.2	OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA PRÁTICA.....	40
3.3	AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO DOCENTE.....	52
3.4	UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE SABERES E PRÁTICA DOCENTE.....	56
4	OS SABERES DOCENTES PARA O CURSO DE DIREITO.....	61
4.1	O DIREITO E AS NORMAS DE CONDUÇÃO DA VIDA EM SOCIEDADE.....	62
4.2	O ENSINO DO DIREITO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	65
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	76
5.1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	76
5.2	CAMPO DE PESQUISA.....	80
5.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	82
5.4	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	85
5.5	ANÁLISE DOS DADOS.....	86
6	OLHARES PARA O CURSO DIREITO: OS SABERES NECESSÁRIOS NO EXERCÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE.....	88
6.1	A APROPRIAÇÃO DO CONTEÚDO COMO SABER ESPECÍFICO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	88
6.2	O SABER UTILIZADO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	96
6.3	O SABER PEDAGÓGICO E A INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM.....	104
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICE A- PERFIL DO ALUNO DO CURSO DE DIREITO DA UEFS.....	133
	APÊNDICE B - PERFIL DO PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO DA UEFS.....	135
	APÊNDICE C - CASOS DE ESTÍMULO PARA AS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS.....	137
	ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	141

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE/UEFS), na qual investigo os saberes docentes no ensino superior: perspectivas sobre o ensinar e o aprender no curso de Direito.

O trabalho está estruturado em sete seções. Nesta primeira seção faço uma breve apresentação sobre o conteúdo da dissertação. Em seguida, na seção intitulada “Descortinando os saberes”, mostro os “Saberes construídos durante a minha trajetória pessoal e profissional”; então, trato sobre a minha trajetória acadêmica na graduação, especialização e mestrado, bem como das inquietações, durante essa trajetória, que me levaram a pensar esta dissertação. Como discente, a inquietação partiu da necessidade de aprendizagem em choque com as estratégias de ensino dos docentes. Só enquanto docente, quando estava no lugar deles – professores – me dei conta que a ausência de metodologia que muitos deles apresentavam era consequência da ausência de um preparo específico para a docência, o que dificulta, em muitos casos, para o professor da área jurídica, alcançar a aprendizagem dos alunos.

Ainda nesta seção, descrevo o objeto e os objetivos da pesquisa e trago o conceito de aprendizagem demonstrando a necessidade de atenção à aprendizagem dos alunos para a completude do processo de ensinagem. Mostro também um panorama do desenvolvimento dos estudos acerca dos saberes docentes no Brasil e internacionalmente, bem como do histórico dos cursos de Direito, com as peculiaridades que o envolvem e as especificidades de saberes enredados na prática docente do ensino jurídico. E para finalizar, apresento outras pesquisas que tratam dos temas saberes docentes, ensino do Direito e formação docente universitária, realizando uma comparação delas com esta pesquisa para demonstrar as inovações trazidas.

Na terceira seção, denominada “Os saberes docentes e suas imbricações na prática do professor”, trato mais especificamente sobre os saberes docentes, conhecimento e competências, as nomenclaturas utilizadas para identificar o que é necessário ao professor para ensinar, com os respectivos autores que as abordam: Shulman (1987), Tardif (2002), Gauthier (2006), Freire (2000), Pimenta (1998, 2002)

e Masetto (1994). Deixo claro que, na perspectiva abordada neste trabalho, a mudança na nomenclatura não altera o sentido dos termos. Aponto, ao final, uma reflexão crítica sobre esses saberes na prática docente.

Na quarta seção, “Os saberes docentes para o curso de Direito”, trago mais especificamente o ensino jurídico com as influências desse ensino na vida em sociedade, e, nesse sentido, o porquê da importância da real aprendizagem dos alunos, dando primazia à criticidade nesse processo superando os modelos de reprodução e memorização muito conhecidos no âmbito do ensino jurídico. Aponto a necessidade de um compromisso ético do docente com sua profissão, considerando as consequências do seu papel de educador para a vivência em sociedade.

A quinta seção trata dos “Caminhos metodológicos da investigação”, no qual esclareço a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, evidenciando a importância do diálogo com discentes e docentes sobre o contexto da sala de aula. Trago a abordagem qualitativa como fundamento teórico-metodológico da investigação, o curso de Direito da UEFS como campo de pesquisa, e um docente e alunos da turma do 9º semestre do curso como sujeitos da pesquisa. Como instrumentos de coleta de dados utilizo questionários e entrevistas, que foram analisados conforme o procedimento da análise de conteúdo de Bardin (2009).

A sexta seção foi construída a partir da análise das entrevistas realizadas com os sujeitos, das quais foi possível extrair três categorias, apontadas pelos mesmos como saberes necessários à atividade docente no curso de Direito, significativos para a aprendizagem dos alunos: a apropriação do conteúdo, a relação professor-aluno e a prática pedagógica. Evidencio nessas categorias o que os sujeitos apontaram como perceptíveis nos docentes e as carências existentes.

Na última seção apresento as “Considerações finais”. Assim, percebe-se que a ausência de formação específica para a docência no curso de Direito suscita prejuízos para a aprendizagem do aluno, pois, por mais que saiba o conteúdo objeto da sua disciplina, o professor, em sua maioria, não sabe orientar o aluno a construir seu próprio entendimento sobre o conteúdo, bem como, não consegue estabelecer uma relação de parceria com aluno, tornando-se mediador desse com o conteúdo.

2 DESCORTINANDO OS SABERES

Este estudo dissertativo tem como foco os saberes necessários ao professor que exerce o magistério superior no curso de Direito. Nesta seção, antes das ponderações específicas acerca do tema, faz-se mister tecer alguns comentários sobre a minha trajetória acadêmica, a qual me conduziu no delineamento do objeto desta pesquisa, que será explanado logo em seguida, com suas respectivas nuances. Para finalizar, trago alguns estudos dissertativos e teses acerca dos saberes docentes, que alargaram a minha visão para um tema ainda pouco conhecido por mim.

2.1 SABERES CONSTRUÍDOS DURANTE A MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

A minha caminhada no Direito se iniciou na expectativa de discutir, de forma aprofundada, as leis que regem nosso país, as relações entre os indivíduos e entre esses e o Estado, mas me deparei com um contexto bem diferente, no qual, na maioria das vezes, havia apenas a transmissão das informações de forma acidental, ou seja, aleatória. Contudo, trata-se de um curso que, em sua essência, deveria analisar e debater o conjunto de regras e princípios destinados à regulação do convívio humano em sociedade. Acreditava que o curso envolveria discussões sobre a interação de pontos de vista do docente com o discente, futuro operador¹ dessas normas e princípios, o qual necessita, em sua prática, conhecer profundamente e pensar criticamente os mesmos.

Importante frisar que essa não era uma inquietação só minha, meus colegas também perguntavam se tínhamos expectativas demais com o curso, se o currículo estava engessado no modelo reproducionista, acrítico, ou se os professores não tinham as habilidades necessárias para a docência no Direito. A partir desses questionamentos, eu e meus colegas de sala, começamos a analisar a prática pedagógica dos nossos professores e percebemos que os profissionais do Direito não

¹ Nomenclatura utilizada na área jurídica que caracteriza aquele que opera, aplica o Direito.

tinham no seu currículo a disciplina Didática, por exemplo, dentre outras que viabilizam a formação inicial do professor. Especificamente, ao tratar-se de cursos de bacharelado, Shulman (2005) entende que a didática, por sua vez, é bastante complexa, pois ela deve ser capaz de fazer a ponte entre a teoria e a prática no conhecimento em estudo, o que é essencial no estudo do Direito, podendo não ocorrer pelo fato de os profissionais não passarem por formação específica para a docência.

Todo o conhecimento que tinham sobre como ensinar não foi construído cientificamente, mas a partir das suas experiências pessoais, suas significações, suas ideias, sua prática, primeiro como discente, depois atuando em sua área jurídica específica. Tais conhecimentos, sozinhos, nem sempre eram suficientes para o processo de ensinagem², que é extremamente complexo. Parecia desafiador o processo de transição pelo qual o professor precisava passar, a fim de deixar de se perceber como ex-aluno, ou como o profissional da atividade que desenvolvia fora de sala de aula, para se ver como docente, quando poderia começar a desenvolver as habilidades pessoais e profissionais que lhe permitissem construir um estilo próprio de ensinar.

Tive professores de diversas áreas do Direito, como juízes, promotores, advogados, procuradores, defensores públicos, delegados, alguns até mestres e doutores, mas a maioria deles não conseguia desenvolver as habilidades necessárias à docência, não porque não tinham o conhecimento das disciplinas, mas porque não foram preparados para tal, através de uma formação específica para a docência.

Estava claro para mim e meus colegas de sala que alguns dos nossos professores não conseguiam conduzir a construção de conhecimento acerca do conteúdo de forma clara, não investiam em técnicas de ensino que ajudassem nosso processo de aprendizagem, não se preocupavam com os nossos conhecimentos prévios, muitas vezes se colocavam em uma posição tão superior que não conseguiam dialogar para dirimir nossas dúvidas. Enfim, alguns deles nem se importavam se estávamos aprendendo realmente, ou não, porque o trabalho deles era transmitir o conteúdo da forma como eles acreditavam ser a certa.

²Termo adotado por Anastasiou (1998, p.193-201) para significar “uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante a graduação”.

Lembro-me, como integrante da comissão de formatura, que, quando chegou o momento de escolhermos os professores homenageados, tivemos certo trabalho, pois tínhamos que decidir entre o professor que sabia mais o conteúdo, o que mais dialogava com a turma, ou o que conseguia construir o entendimento da disciplina de forma mais clara. Era difícil encontrar um que reunisse todas essas características; na realidade, cada um se destacava por possuir uma ou outra qualidade, mas não todas. Admirávamos os nossos professores pelos profissionais que eles eram fora da sala de aula, muitas vezes também pelo conteúdo que eles demonstravam conhecer, apesar de nem sempre saber comunicar aos alunos esse conhecimento, mas tínhamos dificuldades em admirá-los como “bons professores” (CUNHA, 2004) reunindo todas as características que considerávamos necessárias para tal qualificação.

Outros poucos, infelizmente, se destacaram – posso citar dois ou três durante toda a graduação – apesar de apresentarem o mesmo despreparo, conseguiram nos marcar como bons professores, reunindo as qualidades que considerávamos necessárias para a docência. Qualidades como preocupação com a necessidade de aprendizagem, empenho em discutir os assuntos propostos e os que surgiam durante a discussão, procurando investir no raciocínio e na apreensão do conhecimento através da aplicação prática, por exemplo, ou atenção para a forma como o aluno consegue apreender o conhecimento para construir o próprio entendimento.

Nesse sentido, Cunha (2004) assegura que a ideia de “bom” está relacionada a características ou atributos que são frutos do julgamento individual. Nesse caso, o aluno constrói um perfil do que seja o bom professor, obviamente contextualizado com o histórico social em que está inserido. Ainda segundo a autora, isso pode significar que, para cada grupo de aluno com um determinado perfil econômico, político, social e cultural, pode existir um perfil de bom ou mau professor. Entende-se, pois, que os professores são considerados bons ou maus de acordo com a significação dada pelos alunos.

Durante a graduação, precisei trancar algumas disciplinas e, quando voltei a cursá-las, as fiz em turmas diversas. Assim pude perceber que o perfil dos alunos das outras turmas era diferente da minha turma inicial, e, portanto, a significação do processo de ensino e do profissional professor, para eles, também era diferente. Para a minha turma inicial, havia uma necessidade de professores com habilidades próprias

para o ensino, mas, em outras turmas, os alunos não se preocupavam com isso, e os professores por minha turma considerados despreparados, para eles, não o eram.

Enfim, as marcas que os professores considerados bons deixaram foram tão significativas que, quando fui introduzida, quase sem perceber, na docência, ao passar pelas mesmas limitações e preocupações em suprir as necessidades dos discentes, me espelhei naqueles que foram por mim considerados bons professores para exercer minha prática docente. Nesse sentido, conforme Pimenta e Anastasiou (2002), os professores, quando chegam à docência, trazem consigo experiências do que é ser professor do ponto de vista do ser aluno, as quais lhes possibilitam apontar os bons profissionais que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional espelhando-se nos mesmos.

Durante a minha construção profissional como professora, algumas evoluções no contexto da formação já podiam ser percebidas, devido, por exemplo, ao Parecer CNE/CES nº. 281/2002 do Ministério da Educação. Esse parecer analisa consultas de diferentes instituições de ensino superior ou instituições de caráter profissional, no intuito de esclarecer dúvidas acerca dos cursos de especialização ou pós-graduação *lato sensu*. Quando, no item 2, o questionamento se refere à obrigatoriedade de Didática do Ensino Superior e de disciplinas com enfoque pedagógico nos referidos cursos, o parecer esclarece que:

A Resolução CNE/CES 01/2001, ao contrário das normas anteriores, não estabeleceu disciplinas obrigatórias para constar do currículo dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, deixando que as próprias instituições o fizessem ao elaborar sua proposta pedagógica e definir os objetivos do curso oferecido. A maior autonomia concedida às instituições de ensino na elaboração de seu projeto, exige, em contrapartida, uma maior reflexão dos responsáveis na elaboração de uma proposta adequada às finalidades dos cursos a serem oferecidos. *Fica evidente que cursos de Especialização oferecidos por instituição de ensino superior que visam preparar para o exercício do magistério superior, necessariamente devem incluir disciplinas pedagógicas em seu currículo, uma das quais poderá ser a Didática do Ensino Superior.* (grifo nosso)

No contexto dessa Resolução e Parecer em que realizei minha pós-graduação *latu senso*, tive a oportunidade de estudar a disciplina Didática do Ensino Superior. A didática “deve questionar por que estudar, por que ensinar, o que ensinar, a quem

ensinar, quando ensinar, como ensinar e com quem ensinar” (SANT’ANNA; MENEGOLLA, 2002, p.7). Dessa forma, apresenta-se como uma das áreas da pedagogia, sendo “um dos determinantes do processo de ensino-aprendizagem, essência da atividade docente” (PIMENTA, 2001, p. 84). No contexto educacional, a pedagogia é, extremamente necessária e tem a finalidade de “conhecer e explicitar os diferentes modos como a educação se manifesta enquanto prática social, bem como contribuir para a direção de sentido que se quer colocar para o humano” (Ibidem, p.83-84).

Nesse sentido, no desenvolvimento da formação de professores, ficam evidentes as mudanças que têm ocorrido na visão das pessoas acerca do ensino. Se fizermos uma rápida retrospectiva, durante longo período da nossa história da educação, a formação de professores era, em sua maioria, focada no docente que conduzia o ensino para as crianças. Assim, no ensino superior, o professor não tinha conhecimentos didáticos, apenas conhecimentos acerca do conteúdo a ser ensinado. Destarte, para ensinar o Direito, era necessário somente saber o conteúdo jurídico; hoje, contudo, sabe-se que o conhecimento da matéria, por si, não é suficiente para o exercício da docência.

Sempre fui apaixonada pela advocacia e esta paixão se estendeu à docência. Para algumas pessoas, exercer a docência se resume a entrar numa sala e transmitir o conhecimento de alguma disciplina, mas, na verdade, isso não representa o conjunto de atribuições que a compreende. Exercê-la perpassa pela relação entre o professor, o aluno e o conteúdo, caminhando em direção ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, vê-se a necessidade da construção de uma parceria do professor com os alunos, considerando-se os papéis de cada um na complexidade desse processo. Especialmente, o do professor, como “maestro” dessa relação, tem a responsabilidade de reger o coral, a fim de conduzir a análise, compreensão e crítica do conteúdo.

Ensinar caminha também pela flexibilidade do professor, tendo em vista que ele precisa adaptar o seu planejamento a qualquer circunstância que ocorra no ambiente educacional. Em minha prática percebi que, apesar de estar no mesmo semestre, cada turma possui um perfil diferente de aluno e, dentre a mesma turma, cada aluno possui características diferentes. Por isso, na maior parte das vezes, tenho a preocupação de preparar aulas com estratégias diferentes de aprendizado, com o

mesmo conteúdo, para turmas diferentes, do mesmo semestre visando o perfil dos alunos. Tenho, por exemplo, alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH³, que são desatentos, inquietos e hiperativos. Então, conseguir suprir as necessidades de aprendizagem deles é um desafio diário.

Pelo diálogo com alguns colegas sei que essa experiência não é só minha. É certo que, nem sempre, o professor conseguirá suprir todas as necessidades de aprendizado de cada aluno, mas faz parte do seu papel perceber a diversidade existente entre os discentes, identificando as maneiras diferentes do aprender de cada um.

Nada mais justo, que a docência, pela sua complexidade, seja amplamente reconhecida como profissão, atividade legitimada, com formação especializada, necessitando de saberes específicos para o seu exercício. A necessidade é de um professor que, não apenas conheça o conteúdo por estar inserido em outros contextos profissionais, mas que se aproprie e construa, junto aos alunos, os entendimentos que demanda cada disciplina, o que pode mudar a cada semestre ou a cada ano, atentando para a personalidade do aluno, tornando essa prática extremamente dinâmica e encantadora.

A docência é tão dinâmica quanto o Direito, pois, assim como o Direito se atualiza constantemente para atender aos fenômenos sociais, a docência vem adquirindo novas características com o passar do tempo para atender às novas demandas da sociedade. Ou seja, assim como o Direito se constitui como norma de conduta para dirimir os conflitos e dissensões que surgem nas relações sociais, com o escopo de assegurar o controle da dinâmica social, e a sua evolução conforme o desenvolvimento social, a docência também evolui para alcançar as mudanças que ocorrem na sociedade.

Os alunos de hoje têm necessidades de aprendizagem diferentes dos alunos do passado, já que o ensino do passado, segundo Carbonell (2002, p. 16), “se limitava a ler, escrever, contar e receber passivamente um banho de cultura geral”. A era da inovação tecnológica, por exemplo, requer um novo tipo de professor, que consiga utilizá-la como ferramenta e atender à transitoriedade do ensino e do conteúdo. Esse autor define a inovação como “um conjunto de intervenções, decisões e processos,

³ O transtorno dos discentes foi constatado por médico competente e o respectivo relatório apresentado à coordenação do curso.

com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (ibidem).

Carbonell (2002) salienta que essa era de inovações se caracteriza pelas mudanças imprevisíveis e pela produção acelerada de conhecimentos, alertando para a necessidade de repensar o sentido do ensino hodierno a fim de alcançar uma aprendizagem sólida que permita aos educandos se posicionarem criticamente diante dessas céleres transições da sociedade da informação e do conhecimento. Ele afirma que o processo educativo na era da inovação tecnológica não deve se sustentar no

domínio de algumas habilidades instrumentais e o acesso ao crescente arsenal informativo, quando o que deveria ser prioritário não é o domínio de uma estratégia para navegar, mas sim para discriminar a informação relevante, analisa-la e interpretá-la; ou seja, para pensar criticamente o conhecimento socialmente construído. (ibidem, p. 20)

Nesse contexto, fica claro que ao professor cabe o principal papel, gerar as mudanças necessárias no ensino, ao conduzir o aluno por esse novo caminho de consciência crítica sobre o conhecimento e a informação, pois “o importante não é reunir muita informação, mas saber codificá-la, edificá-la, integrá-la, contextualizá-la, organizá-la e interpretá-la; dar-lhe sentido e significação” (ibidem, p. 56). Segundo esse autor isso só será possível se incentivar os alunos a terem uma participação mais efetiva em seu próprio processo de aprendizagem.

Na prática e para a prática são construídas as características necessárias à docência, perpassando pela indispensável interação professor-aluno, sujeitos ativos da evolução da sociedade, do processo de construção do ser docente e das condições de melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, conforme o entendimento de Masetto (2012) pode-se dizer que não há formação docente inicial ou continuada sem a percepção do ensino como processo de interação com os sujeitos envolvidos, de partilha de interesses e de contextualização com as demandas sociais.

Logo quando surgiu a oportunidade para a docência, veio a necessidade de aprimoramento da minha prática para corresponder às modificações do contexto educacional no qual eu estava inserida. Nessa ocasião, uma professora da mesma instituição onde trabalho, trouxe a ideia de fazermos juntas a seleção para o Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A ideia de fazer

o mestrado era interessante, mas nunca havia pensado em realizá-lo na área da educação, pois intencionava me dedicar exclusivamente à área jurídica, aos conhecimentos disciplinares específicos, mesmo porque eu não possuía conhecimentos prévios na área da educação, sentia-me completamente despreparada para tal pretensão e, por consequência, não tinha a menor ideia de um tema sobre o qual me debruçar.

Conversando com uma mestranda em Contabilidade da Universidade Federal da Bahia sobre a proposta de fazer a seleção para o mestrado em educação, na tentativa de me ajudar a pensar um tema, fui questionada sobre o que me inquietava na sala de aula, como discente e como docente. Então, conversando um pouco sobre minhas experiências, especialmente, sobre as dificuldades que tive no início da docência, pela primeira vez, ouvi falar sobre os saberes docentes. Ela me apresentou a alguns autores que abordam o tema e a uma pesquisa desenvolvida por Volpato (2009), que discute a questão dos saberes e competências necessários para que se atinja o perfil do “bom” professor no ensino do Direito. Posso dizer que esta pesquisa foi o gatilho para o meu pensar sobre essa questão, que até então eu nem sabia que se denominava saberes docentes.

Fazer o Mestrado em Educação representou um grande desafio, mas, ao mesmo tempo, a luz no fim do túnel. A partir das aulas e dos estudos para a construção desta pesquisa, tive a oportunidade, dentre outras, de conhecer os saberes docentes e as concepções de aprendizagem que têm ajudado significativamente a conduzir minha prática, reconhecendo-me como uma profissional inacabada por natureza, que tem passado por um processo quase diário de construção, no qual os saberes têm sido fundamentais instrumentos dessa formação pessoal e profissional. Durante cada aula e cada leitura no mestrado, peguei-me pensando em novas estratégias, novos olhares para minha prática, como construir melhor meu planejamento de ensino, de forma a conduzir a aprendizagem dos alunos, adotar princípios éticos e a criticidade como foco, enfim, passei a viver, a partir de então, uma verdadeira onda de mudanças e melhoramentos, além da possibilidade de construção de uma teia de conhecimentos que me permitiram debruçar sobre esta pesquisa.

Infelizmente, não percebia como os meus colegas de trabalho, professores do Direito, se interessavam em aprimorar a sua prática docente. A impressão era de que o exercício da docência representava para eles um complemento da renda ou a

possibilidade de ter um ganho fixo mensalmente, para aqueles que exerciam a advocacia, profissão financeiramente incerta. Assim, comportamentos inaceitáveis começaram a se tornar normais, como, por exemplo, quando um aluno, ao questionar o conteúdo da disciplina, não tinha sua resposta e, por vezes, ainda era criticado pelo professor, como se questionar não fosse a melhor postura. Ou até quando o professor não comparecia à aula, sem, muitas vezes, justificar sua ausência.

Faz-se importante, neste momento, lembrar minha primeira experiência na docência. A sensação de exercer uma atividade sem estar plenamente preparada foi um tanto assustadora. E posso dizer que esta mesma sensação era sentida por meus colegas, mas os mesmos acionavam algum mecanismo interno pelo qual decidiam focar nos conselhos de alguns professores veteranos que diziam “você sabe mais que eles”, “a autoridade em sala de aula é sua”, “não dê abertura para os alunos te intimidarem”. Assim, eles seguiam sem dar a devida importância ao contexto geral que envolvia a docência.

Comigo foi diferente, pensava em como os alunos me receberiam, se eu conseguiria “dar conta do recado”, a ansiedade gerava em mim angústia e insegurança, as quais eram sentidas pelos alunos e devolvidas a mim, o que gerava uma pressão e aumentava significativamente a insegurança e a angústia, constituindo uma verdadeira bola de neve. Fiz e refiz várias vezes meu cronograma de disciplina e planos de aula, debruçava-me sobre os conteúdos, mas uma pergunta sempre ficava solta no ar “como vou conseguir construir o conhecimento junto com os alunos?”. Esse questionamento me fez pensar em desistir inúmeras vezes, por não me sentir preparada para viver tal experiência.

No final da especialização, contudo, tive aulas complementares de Didática do Ensino Superior quando comecei a me sentir um pouco mais à vontade na sala de aula, situação que se confirmou logo depois através do Mestrado em Educação. A partir de então, vivi verdadeiros momentos de experimentação, como num laboratório, testando estratégias, pesquisando teorias, trocando experiências, mas, principalmente, ouvindo os alunos. Depois de cada encontro pedia diários de aula nos quais eles diziam o que compreenderam do conteúdo da aula, quais as impressões sobre metodologia, a dinâmica da aula, dando espaço para que eles me ajudassem na construção da minha identidade docente, o que tem funcionado.

2.2 DELINEAMENTO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Durante o meu processo de construção como professora, emergido em inseguranças com a própria prática docente e nas insatisfações ainda enquanto discente, alguns questionamentos pairavam sobre o exercício da profissão, os quais deram vida a esta pesquisa. Dentre eles, investigar os saberes específicos que demarcam a profissão docente no ensino do Direito, desenvolvidos pelos professores no seu processo de formação pessoal e profissional, ou ainda no próprio cotidiano de suas atividades como docente e as consequências para o processo de aprendizagem dos discentes.

Ponderei diversas vezes que, para exercer a medicina, a advocacia, a fisioterapia, dentre outras profissões, é necessária a formação em cada área da graduação, com conhecimentos teóricos e práticos específicos, mas não consigo perceber tal formação para o exercício da profissão docente nessas mesmas áreas do conhecimento. Essa inquietação acabou se tornando objeto desta pesquisa, a qual terá como tema **“Saberes docentes no ensino superior: perspectivas sobre o ensinar e o aprender no curso de Direito”** dentro da linha de pesquisa **“Culturas, formação e práticas pedagógicas”**.

Considero que para ser um professor, em qualquer área, é necessária uma formação didático-pedagógica nessa área de ensino, bem como torna-se imprescindível o domínio dos saberes necessários a esse campo do conhecimento. Os profissionais oriundos de áreas distintas da licenciatura, ao ingressarem na atividade docente, são desafiados a uma nova realidade, e muitos entram sem conhecimento acerca dos processos de ensino-aprendizagem, só conseguindo desenvolver as habilidades e competências necessárias para a docência com o decorrer do tempo, quando já inseridos na prática.

Venancio Filho (2005) aponta as críticas feitas à postura não-pedagógica na história dos Cursos de Direito, para perceber que as situações envolvendo as ações pedagógicas dos docentes dos cursos de Direito sempre receberam questionamentos, os quais, inclusive, levaram a descontentamentos e protestos. O autor observa que a:

má qualidade do ensino se revela logo nos primeiros anos, pois já em 5 de agosto de 1831, o Ministro do Império, José Lino Coutinho, baixa um aviso sobre a incúria e desleixo de alguns lentes do curso jurídico de São Paulo, indiferentes à falta de frequência de seus discípulos e fazendo aprovações imerecidas. (VENANCIO FILHO, 2005, p.49).

Cita estratégias de ensino dos professores que não tinham como propósito envolver os alunos, mas simplesmente transmitir o conteúdo, como fazia o professor chamado Silveira de Souza,

envolvido na sua beca negra, tomava assento na cátedra e, erguido ao fundo da sala, levantava os óculos de presbita para a frente e punha-se a ler fluentemente, mas sem calor, sem interrupções, seguidamente até que a sineta dava o sinal de estar finda a aula. (ibidem, p. 118)

Ou seja, o professor Silveira de Souza demonstra uma metodologia de ensino em que não se vislumbra a preocupação, em momento nenhum, com os alunos e sua aprendizagem, mas simplesmente com a transmissão seca do conteúdo, sem espaço, inclusive, para as interpretações e a crítica ao mesmo, bem como sem a finalidade de extensão desses conteúdos à realidade social.

Quando me propus a estudar esse tema, não sabia quão profundo e invisível na prática ele é. Estudar quais são os saberes necessários ao docente para ensinar no curso de Direito e a repercussão desses na aprendizagem do aluno parece ser um estudo que não cabe no papel, pois perpassa por características e comportamentos humanos subjetivos. Além disso, o ensino do Direito está ligado diretamente à realidade social, ao passo que dela e para ela se constitui, num processo dialético, por isso o professor precisa conhecer e desenvolver a aptidão para intervir nessa realidade, processo este que demanda novos saberes.

Na compreensão do saber docente em uma perspectiva de multiplicidade e diante de uma conjuntura profissional complexa, **o objetivo dessa pesquisa, de forma geral, é compreender o que é necessário ao sujeito, inserido no campo do Direito, saber para se tornar um professor, e as consequentes implicações desses saberes docentes no processo de aprendizagem dos alunos. Para tanto, especificamente, pretendo analisar, junto aos alunos e professores, os saberes necessários à prática docente no curso de Direito, examinar os saberes**

predominantes nos professores pelo olhar do discente e do docente, e, por fim, discutir sobre os saberes docentes significativos para a aprendizagem dos discentes.

A perspectiva dos sujeitos envolvidos se torna importante porquanto não compete exclusivamente ao professor ou ao aluno o sucesso no processo de aprendizagem, tendo em vista que só há a sua efetivação pela mobilização e empenho efetivo de ambos, em um árduo processo de construção. Dessa forma, faz-se importante olhar tanto na perspectiva do discente, quanto do docente, para atingir o objeto.

A aprendizagem é um processo emancipatório político e civilizatório dos que a ela têm acesso, situando o indivíduo sobre o seu papel nesse contexto. No caso do profissional do Direito, especialmente, o qual intervindo diretamente nas relações sociais, por trabalhar com resolução de conflitos e o comportamento dos indivíduos, tem o poder de gerar mudanças na realidade social. Assim, a importância do papel do professor de Direito se apresenta, quando sua atividade de intervenção reflete, não só na aprendizagem dos alunos, mas no contexto social onde estão inseridos.

Por isso, para desenvolver esta pesquisa, num primeiro momento, levo em consideração o papel do curso de formação, nas instituições de nível superior, zonas de fomento do conhecimento científico, onde se realiza a formação profissional do educando, através de professores-educadores, cujo papel docente e a prática do ensino devem ser objeto de reflexão visando a atingir os objetivos do curso de formação, enquanto produtor de conhecimento. Isto porque as instituições de nível superior têm como função realizar, ao mesmo tempo, a formação profissional e a integração da ciência à cultura, exigindo que professores atuem como educadores, interventores da realidade social.

Vale dizer que a educação superior desenvolvida nas Universidades se baseia em três pilares, sob os quais devem se pautar também os cursos de formação para a docência, sendo eles o ensino, a pesquisa e a extensão. Sem eles a formação perde a essência, o sentido. O ensino é a base da educação, a pesquisa é substância para desenvolvimento da aprendizagem fruto do ensino e a extensão é a resposta do processo de ensino-aprendizagem para o meio social.

Atentando para o tripé da Universidade na formação inicial e continuada do profissional professor, Charle e Verger (1996, p. 8), por conseguinte, apontam que,

“apesar de suas rupturas, a história das universidades, segmento decisivo da história da cultura ocidental, possibilita também compreendermos melhor uma parte de nossa herança intelectual e do funcionamento de nossas sociedades”. Nesse sentido, Volpato (2009) avoca que todos os cursos de graduação são resultado de processos históricos e culturais onde professores e alunos constroem concepções acerca do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, percebe-se que a construção de uma universidade socialmente relevante deve ser objeto de preocupação de toda a comunidade acadêmica. Conforme entendimento de Cornachione (2004, p.7), “uma educação eficaz e de qualidade sustenta-se, de certa forma, em seu corpo docente”. Portanto, o quadro docente tem papel fundamental na oferta de uma aprendizagem significativa⁴ e na formação do profissional. Também deve preparar o aluno com conhecimento e responsabilidade para a atuação futura no mercado de trabalho.

Então, surge a expectativa de que o professor seja dotado de saberes a partir dos seus objetivos educacionais. Slomskiet *al.* (2010) enfatizam que a necessidade de aprimoramento do trabalho pedagógico, em termos de métodos, conteúdos, avaliação, situações e ambientes de aprendizagem deve ser considerada com vistas ao atendimento das necessidades dos alunos, em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas e o progresso da qualidade do ensino universitário. Para tanto, precisa estar em uma busca constante de melhoria da sua prática docente.

No processo de ensinar e aprender cabe ao professor o papel de mobilizar saberes, por isso, o docente precisa ter a capacidade de se adequar metodologicamente, vendo o ensino, não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção. O que significa, conforme aponta Saviani (1996, p. 151), que “o núcleo fundamental constitutivo do ato educativo é reconhecido na relação educador-educando”. Relação essa que, conforme Guidi (2001, p.21) exprime “profunda e solidária inter-relação”, própria a todos os fenômenos humanos, integradas à estrutura da personalidade do indivíduo.

⁴Para Ausubel (2003, p. 81), a aprendizagem significativa “é muito importante no processo de educação por ser o mecanismo humano por excelência para a aquisição e o armazenamento da vasta quantidade de ideias e informações representadas por qualquer área de conhecimentos”.

Nesse diapasão, professores e alunos estão imersos no mesmo contexto, no qual estabelecem suas concepções e juízos de valor acerca do processo de aprendizagem e ensino. De acordo com Oro (2013), as competências e habilidades dos docentes representam o ponto de partida para a reflexão nos processos de ensinar e de aprender, pois bons professores são elementos fundamentais, imprescindíveis para um ensino de qualidade.

A proposta trazida por autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991) seria pensar o saber do professor como sendo proveniente do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico. Esses estudos tinham o objetivo de mostrar que a profissão docente havia sido reduzida a um conjunto de técnicas que separavam o professor em seu âmbito pessoal e profissional. Posso dizer que, de certa forma, são autores como Shulman (1987), Tardif (2002) e Gauthier (2006) que vêm ampliar a acepção de ensino, atribuída, até então, pela lógica conteudista, ao afirmarem que a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempo e espaços de socialização diversos.

A partir da década de 1990, surgiu a necessidade de se pensar a formação numa perspectiva além dos muros da academia, considerando-se o quanto o estilo de vida pessoal interfere no profissional. Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009), apontam que a introdução da temática dos saberes da docência, nessa nova perspectiva do pensar sobre a formação do professor, deu-se, a partir das obras de autores como Shulman (1987), Gauthier (2006), Tardif (2002), Freire (2000), Masetto (1998), Pimenta (1998), Saviani (1996), Cunha (2004), Perrenoud (2000) e Garcia (1992).

Assim, a necessidade de se compreenderem as transformações ocorridas no mundo do trabalho docente torna-se relevante, a partir de quando essas mudanças passaram a impactar a educação e a formação de professores. Não há como estudar e compreender a atividade docente de forma isolada, mas num contexto mais amplo em que os significados são atribuídos com fulcro na coletividade e nas demandas preponderantes em sua área de atuação.

Faz-se necessário ainda compreender o processo sociológico que demarca o ensino do Direito. Loyola (2002, p.66), demonstra a perspectiva de Bourdieu em relação ao Direito, como poder simbólico, reconhecido e legitimado pela sociedade, tendo seu exercício ideologicamente fundamentado pela chamada violência

simbólica, ou seja, a “capacidade de imposição consentida de um arbitrário cultural aos dominados”. Nesse aspecto, o autor evidencia um formato e organização bem próprios dos fenômenos sociais e jurídicos, a partir da imposição ao reconhecimento e à legitimidade de uma forma estabelecida, dominadora de Direito e de sociedade.

Esse autor esclarece que o Direito representava, em dado momento, mera codificação da dimensão simbólica do poder estatal, ou seja, um instrumento de dominação simbólica do Estado. Para esta pesquisa tal reflexão não pode ser descartada, haja vista que assevera a complexidade do contexto no qual o Direito se insere, bem como porquanto o poder e os sistemas simbólicos são considerados constituídos e constituintes de relações em todos os grupos humanos em sociedade, incluindo o contexto educacional.

Posso afirmar que fatores como o *status* da área jurídica, desde a formação do profissional, a remuneração menor do docente em relação aos demais profissionais que atuam no mercado, na maioria das vezes, acaba afastando o profissional da vida acadêmica, também as constantes alterações sofridas pela legislação em seu processo de convergência às transições sociais, exige do profissional, principalmente o que está na docência, uma atualização muito mais constante. Esses fatores são complexificadores no cenário atual que a profissão docente neste campo de estudo vivencia.

Nessa perspectiva, os profissionais do Direito, além do conhecimento, compreensão e perspicácia em sua atuação, devem também construir, sintetizar e avaliar o conhecimento num ambiente econômico e social cada vez mais complexo e demandante de informações, bem como atuar de forma a dirimir os problemas que surgem das relações sociais, posto que o ensino do Direito perpassa pelos direitos e deveres dos seres humanos, a justiça, as leis e as normas de convívio em sociedade, num contexto amplo voltado para as relações do homem em sociedade e suas implicações. Destarte, como o ensino de diversas áreas do saber, o ensino do Direito também é impactado pelas constantes alterações ocorridas na esfera econômica, política e social, bem como seus agentes (instituição de ensino, docentes, discentes e outros colaboradores).

Há de se ressaltar que os sujeitos envolvidos nesse processo estão inseridos no contexto de uma profissão carregada de *status* e de um curso em que ainda carrega em si a valorização dos conhecimentos das disciplinas dogmáticas do Direito

em detrimento das disciplinas propedêuticas. O que pode ocorrer pela possibilidade de disciplinas dogmáticas como Direito Civil, Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Previdenciário, Direito Tributário aproximarem mais o aluno da realidade da prática jurídica profissional.

Os conhecimentos das disciplinas propedêuticas, por sua vez, tais como Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica, História do Direito, Psicologia Jurídica, não atraem a atenção dos alunos, por não saberem como aplicá-las e, muito menos, se vão precisar delas em sua prática profissional. Esses alunos, muitas vezes, não têm a noção de que, na verdade, as citadas disciplinas proporcionam ao estudioso do Direito uma visão crítica e ampla de seu instrumento de trabalho, não apenas uma visão interna e ortodoxa, mas também externa e heterodoxa, relevante para o desenvolvimento da Ciência do Direito e da aproximação e atualização dessa com a realidade histórico-social na qual está inserido.

Sendo assim, há de se considerar que a prática de ensino do professor, pelo tempo e formação profissional, pode ser um dos saberes necessários ao docente, vez que a prática do Direito necessita de habilidades peculiares, assim como o domínio do conteúdo pelo docente possibilitando abordagem e interpretação mais profundas e contextualizadas. Ou ainda, ponderar a compreensão da metodologia aplicada, a fim de que os conhecimentos teóricos extensos do Direito possam ser construídos de forma clara pelos discentes. Por esses aspectos, a pesquisa pode ser considerada relevante ao fomentar novas reflexões acerca dos saberes docentes e possibilitar a ressignificação dos processos formativos a partir da consideração destes saberes necessários à docência.

2.3 O ESTUDO DOS SABERES À LUZ DE OUTRAS PESQUISAS

A fim de compreender os saberes docentes no ensino do Direito e construir esta pesquisa, especificamente sobre os saberes dos professores no ensino do Direito, parti do estudo de outras pesquisas que abordam o tema, as quais me fizeram perceber a relevância desse novo olhar sobre a docência no campo do Direito. Há de se considerar que, dentre 475 trabalhos encontrados acerca da formação docente

universitária, sendo eles teses e dissertações, apenas 10 se relacionam ao objeto proposto nesta pesquisa. Assim também, entre 353 trabalhos realizados, até hoje, sobre os saberes docentes, apenas 18 se aproximam do proposto nesta pesquisa, e, quando se trata do ensino do Direito, de 46 trabalhos apenas 5 se dedicam a investigar quais os saberes necessários à docência na área específica do Direito e quais as implicações desses saberes no processo de aprendizagem dos alunos.

Contudo, os trabalhos já publicados sobre os saberes docentes se afastam da proposta da presente pesquisa, tendo em vista que se propõem a discutir as relações dos professores com os saberes que ensinam, numa perspectiva mais voltada para a identidade do professor e também para as questões subjetivas que permeiam sua vida profissional, não atentando para a visão do aluno e como o mesmo pode ser afetado por esses saberes. Assim, os trabalhos que tratam sobre “Saberes docentes e processo formativos” (PINTO, 2001), “Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007) analisam que saberes possibilitam a formação contínua docente, mas não consideram que, em muitos casos, não há a formação inicial para a docência, partindo direto para as questões envolvidas na formação continuada, pulando essa etapa essencial à formação docente.

As pesquisas que investigam os saberes docentes, a fim de entender o processo de tornar-se professor de profissão, e como os tais saberes podem ajudar nesse processo, tendo como escopo a profissionalização docente, têm deixado de lado a implicação dessa visão da docência no contexto educacional. É o que se vê no estudo realizado sobre “Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica – contribuição para a formação de professor” (ZIBETTI; SOUZA, 2007).

Ainda, as que buscam conhecer a forma como os professores transformam em prática pedagógica os saberes, a fim de traçar um perfil do professor, refletem somente sobre os saberes experienciais e a trajetória dos professores relacionada a esse saber, como “Experiência e competência no ensino – pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente” (TERRIEN; LOIOLA, 2001). Para ampliar a perspectiva das pesquisas já existentes, nesses moldes, o trabalho ora apresentado busca explorar os demais saberes docentes, a forma como os professores e os alunos lidam com os mesmos e como esses influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisas no sentido de compreender como os estudiosos da formação docente têm percebido a chegada dos novos modos de ver, apreciar e investigar o trabalho do professor hoje são bastante recorrentes, mas não foi sempre assim. O professor era tido como centro do processo educacional e não havia uma real preocupação com a aprendizagem do aluno, com estratégias que favorecessem essa aprendizagem ou com a reflexão sobre a prática docente e as influências da mesma na vida acadêmica e posteriormente profissional dos alunos. Conseqüentemente, as pesquisas nesse sentido, como “O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do professor” (BRITO, 2006), esclarecem que não é possível realizar uma atividade docente eficaz sem a constante avaliação da atividade do professor, bem como a preocupação com a efetividade do processo complexo de ensino-aprendizagem.

Alguns trabalhos nessa área também procuram refletir sobre o papel do estágio docente na elaboração dos saberes docentes e na formação do professor, o que é de suma importância, tendo em vista que os saberes se constroem a partir das experiências do professor, e o estágio pode se apresentar como uma experiência significativa para a formação do professor, todavia, em inúmeras vezes, não é reconhecido como tal, assim o faz o estudo sobre “O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor” (SANTOS, 2008). Esse estudo se completa com a análise do sentido de um repertório de saberes na formação do professor, o que inclui as experiências na docência, contemplada pelo estágio, o que será amplamente abordado no presente.

Há pesquisas, como a de Volpato (2009), que sugerem observar, avaliar, compreender e caracterizar os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos, o que pressupõe um estudo amplo, tanto sobre os saberes docentes, quanto sobre os professores-referência, preocupando-se com o olhar do aluno sobre o contexto educacional, mas não explorando, como na pesquisa ora realizada, a repercussão desses saberes ou desses professores referência na aprendizagem dos alunos, refletindo-se a partir da atuação desses como profissionais.

Também há as que apresentam uma análise de como e quando a questão dos saberes docentes aparece nas pesquisas sobre formação de professores na literatura brasileira, como a pesquisa sobre “Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus” (VASCONCELLOS; OLIVEIRA, 2011), que

identifica as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que os fundamentam, os enfoques e tipologias utilizados e criados por pesquisadores brasileiros, os quais se configuram de extremo relevo, pois sem a análise da origem e da conjuntura na qual surgiram os saberes docentes torna-se vazia a tentativa de contextualizá-los nos dias atuais, estudá-los e aplicá-los em sala de aula.

Quanto aos professores universitários, as propostas são no sentido de discutir sua formação inicial a partir de uma reflexão sobre a natureza e as características dos saberes docentes, como os estudos acerca da “Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende” (ISAIA; BOLZAN, 2004) ou da “Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente” (ISAIA, MACIEL; BOLZAN, 2011). Essa discussão é de valor ímpar, especialmente se levarmos em consideração que muitos professores não são formados para serem professores, característica clara nos professores dos cursos de Direito, por exemplo, e que a reflexão sobre os saberes docentes pode modificar essa realidade, trazendo à tona a necessidade de uma formação específica para a docência. Se a docência estiver relacionada ao curso de Direito, essa necessidade se torna ainda mais efetiva, pois é um curso que tem como escopo estudar e compreender as normas de condução da vida em sociedade.

Nessa mesma perspectiva, quando os estudos tratam especificamente da formação de professores, percebe-se quanto e como os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação contribuem na formação de seus alunos enquanto professores universitários. Reflexões que contemplam estudos que vêm sendo realizados dentro da temática de Pedagogia Universitária, que tem como foco o aprender a ensinar, se evidenciam na investigação “Docência Universitária na era da imprevisibilidade: dilemas e possibilidades” (SANTOS, 2009).

Ainda resta clara a tentativa desses estudos em compreender quais marcadores definem a entrada na carreira docente e o conhecimento das significações dos professores universitários em relação ao seu processo formativo. Enfim, basicamente as questões são: Como se aprende a ser professor? Como se constrói o conhecimento pedagógico necessário para este aprender? Quais as competências necessárias e desejáveis para a atuação docente na universidade? Há uma política de formação pedagógica dos professores para a universidade? Confesso que todos esses questionamentos foram feitos por mim durante minha inserção na

docência e são tratados nesse trabalho, não como objeto de pesquisa, mas para ajudar a compreender minha inquietação como pesquisadora.

Quando os trabalhos abordam mais especificamente a área jurídica, alguns autores buscam refletir sobre a formação acadêmica dos professores do curso de Direito e como esta repercute no aprendizado dos alunos, inquirindo-os sobre o que pensam acerca da formação dos seus professores, e investigando o que leva o profissional do Direito a tornar-se professor, como no estudo do “Ensino jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender” (MACHADO, 2006). Esse tipo de pesquisa não considera os saberes docentes como instrumentos facilitadores do processo de ensinagem ou se ocorre uma formação docente específica para os professores do curso de Direito, o que, pode-se dizer, começa de forma basicamente intuitiva.

Outros estudos como “O ensino do Direito como prática transformadora” (PUGLIESI, 2011) ou “O ensino do direito em busca do seu papel transformador: uma investigação por meio da metodologia da problematização” (OLIVEIRA, 2007) propõem um programa de formação de professores do Direito que contemple a capacidade de ensinar e também criar e construir conceitos por meio da prática, propondo a dialética entre teoria e prática, essencial à educação jurídica, bem como ressaltando a importância dos saberes experienciais à prática docente no ensino do Direito.

Diversos trabalhos investigam ainda quais metodologias têm sido utilizadas pelos professores do Direito no processo de ensino e aprendizagem e que influências elas podem acarretar na formação do profissional do Direito na perspectiva de uma atuação socialmente responsável, como se vê na pesquisa sobre “O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e práticos: interrelações entre aprendizagem e ação docente” (IOCOHAMA, 2011), o que também será abordado no presente trabalho, mas ampliando essa perspectiva não relacionando apenas as influências dos saberes metodológicos, mas também de todos os demais que constituem a formação docente.

Enfim, diante dessa realidade, vê-se que a presente pesquisa vem inovando, pois, apesar de seu objeto se aproximar da meta das demais pesquisas existentes, não conheço trabalhos publicados sobre os saberes docentes no ensino do Direito no intuito de perceber, pela perspectiva tanto do docente quanto do discente, o que é necessário ao professor saber para ensinar no curso do Direito, bem como de que

forma os saberes apropriados pelo docente podem influenciar a aprendizagem e, por consequência, a formação profissional dos alunos.

Ressalte-se que essa pesquisa não pode ser generalizada, vez que a prática docente é dinâmica e envolve sujeitos, por isso pode não se adequar a todas as realidades. Fazem-se indispensáveis mais pesquisas sobre os saberes necessários ao docente no ensino do Direito, incluindo concepções que provoquem sua reflexão e a dos discentes sobre a teoria e a prática, tornando-os críticos e interventores da complexa realidade jurídica brasileira na qual estão inseridos, analisando-a conforme o seu contexto específico.

Essa pesquisa se mostra relevante na medida em que possa auxiliar o professor no estabelecimento de novas estratégias de ensino na área jurídica, subsidiando as instituições que oferecem o referido curso, contribuindo para o processo de avaliação do trabalho realizado pelos docentes, servindo, ainda, como reflexo ao discente que tem o docente como espelho do profissional que deseja ser. Sua relevância se evidencia ainda, por serem produzidos poucos trabalhos científicos nos moldes do presente, na área jurídica, tomando a educação para o Direito como objeto de reflexão, questionando o modo como os docentes lidam com os saberes intrínsecos a cada área de influência do Direito e como os discentes se situam nesse processo.

Assim, na próxima seção, a pretensão é elucidar quais os saberes, conhecimentos e competências auxiliam o professor em sua prática docente.

3 OS SABERES DOCENTES E SUAS IMBRICAÇÕES NA PRÁTICA DO PROFESSOR

Nesta seção, os saberes docentes, propriamente ditos, virão à baila na perspectiva de cada autor que os define e categoriza. Não só os saberes, mas as tipologias conhecimentos e competências, que, no mesmo sentido, tratam das características e habilidades que são necessárias ao docente para exercer sua atividade no ensino superior, em qualquer área do conhecimento. Para tanto, a primeira parte do capítulo está dividida em tópicos que se referem a cada uma dessas denominações, e, posteriormente, estabelece-se uma reflexão crítica sobre os saberes, conhecimentos e competências na prática do professor.

A discussão sobre os saberes docentes, propriamente dita, surgiu em âmbito internacional na década de 1980 por movimentos como o de profissionalização do ensino e, a partir de então, observa-se uma valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes. Coadunando com a perspectiva de Borges (2001, p. 1):

[...] pelo menos nos últimos 20 anos [...], a partir de concepções e orientações variadas, milhares de pesquisas sobre ensino, os docentes e seus saberes têm sido produzidas [...] E a cada ano, é publicado um número extraordinário de obras e artigos sobre esse tema, em diversos lugares no mundo todo.

A investigação acerca dos saberes docentes tem amadurecido e, a publicação abundante sobre o tema atesta que este é um estudo inacabado e, por certo, o será continuamente, pois seu foco está no contexto educacional, que pode sofrer transições de caráter político e econômico, pressupondo uma variedade temporalmente determinada nos seres humanos e suas relações, por vezes complexas e subjetivas, bem como na profissão docente, a qual muda constantemente com as novas demandas sociais.

Com o passar dos anos, temas já discutidos na década de 1980 reapareceram com uma nova roupagem redimensionando as questões que permeiam o trabalho docente, a exemplo dos conhecimentos que os professores devem ter e que são atualizados na ação pedagógica, o papel da teoria e da prática nos processos de formação dos professores e os modos como os professores se relacionam com os

saberes. Assim, vê-se que os saberes docentes estão inseridos na discussão acerca da identidade profissional do professor. Nesse sentido, Cunha (2004) aponta que para compreender como a docência se organiza a partir de saberes próprios, inerentes à sua natureza e finalidades, implica no reconhecimento de uma perspectiva profissional à prática docente.

Mas, o que significa o termo “saber docente”? Em síntese, na análise de Saviani (1996, p.146), o qual apresenta uma análise bastante clara e concisa, denota o “que é necessário alguém saber [...] para educar”, ou seja, são os saberes que norteiam a formação inicial e contínua do educador, a partir da análise da vivência em sala de aula. Dessa forma, pode-se dizer que o processo educacional, em sua essência, não deve ignorar os saberes docentes, tendo em vista que eles são formados pela e para a educação, desenvolvidos pelos professores, tanto no seu processo de formação inicial, quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes, e em uma necessária formação continuada.

A necessidade de saberes especializados imbricados na atividade docente reflete diretamente na realidade educacional e social. Esses saberes se desenvolvem no contexto institucional, na relação humana professor-aluno, professor e seus pares. Dessa forma, a grande conquista desse emaranhado de pesquisas acerca do tema é o alcance de maior proximidade de um contexto educacional real, suscitando a possibilidade de influenciar a realidade social dos indivíduos envolvidos nesse processo.

Da produção abundante sobre os saberes docentes, pode-se extrair uma enorme diversidade tipológica e conceitual atribuída aos mesmos, o que mais uma vez denota o quão inacabado esse tema se apresenta. Por isso, é nítida a expansão desse campo que versa sobre o ensino, os saberes dos professores e as diferentes tipologias e conceitos encontrados nos trabalhos dos autores já citados, que demonstram os variados enfoques que envolvem essas pesquisas, através das quais os pesquisadores vêm buscando constantemente elucidar os diferentes aspectos e características que as fundamentam e as compõem.

As diferentes tipologias e conceituações propostas por esses pesquisadores contribuem para a identificação da complexidade desse novo campo de pesquisa, bem como para desvendar os espaços ainda não explorados nos diferentes estudos, e ainda para construir novos caminhos para as pesquisas sobre a formação de

professores. Para tanto, é necessário ir além dos fatores externos que regem a prática docente, inserindo nesses estudos perspectivas que considerem a família, a escola, os professores, e estes como indivíduos em processo de formação e já formados, considerando as minúcias do seu trabalho, a partir do olhar próximo do pesquisador.

Para compreender melhor essa temática, é importante, primeiro, esclarecer que na perspectiva da formação e da profissionalização do professor três são as terminologias utilizadas para identificar o complexo de capacidades necessárias à profissão docente: saberes, conhecimentos e competências.

O termo conhecimento é explorado por Shulman (1986) e García (1992), “ao fazer referência àquilo que os professores deveriam compreender sobre a docência para favorecer um processo de ensino-aprendizagem eficiente” (PUENTES, AQUINO & NETO, 2009, p. 172). O termo saberes, por sua vez, é explanado por um número maior de autores, sendo eles Freire (2000), Pimenta (1998, 2002), Gauthier *et al.* (1998), Tardif (2002) e Cunha (2004). Na perspectiva de competências, os autores mais conhecidos que exploraram o tema foram Masetto (1998), Perrenoud (2000) e Zabalza (2006).

As classificações e as tipologias analisadas dão uma ideia da diversidade de enfoques conceituais e metodológicos que sustentam as pesquisas educacionais das quais fazem parte. Elas são tão plurais, diversas e heterogêneas quanto seu próprio objeto de análise, [...]. (Ibidem, p. 181 e 182)

A partir dos esclarecimentos acerca das diversas classificações existentes entre saberes, competências e conhecimentos já se torna possível dar seguimento à presente pesquisa, a qual deixa em evidência os saberes, conhecimentos e competências, a partir das contribuições de Shulman (1987), Tardif (2002), Gauthier (2006), Freire (2000), Pimenta (1998, 2002) e Masetto (1998), como elas se relacionam entre si e as diferentes abordagens subjacentes aos autores. Nesse momento, será possível refletir a respeito das diversas tipologias, caracterizações dos conhecimentos, saberes docentes e competências, e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem no curso de Direito.

Cada teórico aqui citado reflete a sua abordagem influenciado pelo contexto sociocultural no qual está inserido e, por consequência, a categorização atribuída por cada um aos saberes docentes também sofre a influência desse contexto. Por isso, é

de extrema relevância compreender as suas contribuições no campo educacional da formação de professores, mesmo porque a teoria é criada, precipuamente, com base nas vivências de quem a pensou e formulou.

3.1 OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE

Lee Shulman (1987), psicólogo educacional, realizou notável pesquisa sobre os conhecimentos relacionados à docência, especialmente no que se refere ao estudo do ensino e da avaliação do ensino. Esse autor, professor da *Stanford Graduate School of Education* recebeu vários prêmios que reconhecem sua pesquisa educacional. O trabalho de Shulman (1987) começou a ser realizado em meados da década de 1980, quando o saber docente começava a ser considerado tema de relevância e a sociedade acadêmica manifestava o seu descontentamento com a educação americana, especialmente, pela má formação dos futuros professores nas instituições de ensino superior voltadas para a formação inicial do professor na área da educação.

Seus estudos se caracterizam pela crítica às pesquisas desenvolvidas até ali, ou seja, seu trabalho tem como foco fundamental uma revisão crítica das pesquisas sobre o ensino. Seu objetivo, mais precisamente, foi localizar nos diferentes programas de pesquisa como o ensino era tratado, e indicar, conforme sua análise, as probabilidades futuras para a pesquisa, ponderando as brechas encontradas em cada programa estudado. A partir de então, construiu sua própria pesquisa e suas próprias categorizações, a fim de compreender quais conhecimentos são necessários ao contexto educacional.

O autor identificou e analisou cinco programas de pesquisa, a saber: as pesquisas processo-produto, que relacionam a ação docente com a capacidade de aprendizagem dos alunos; o programa *Academic learning time*, que vincula a ação docente com o tempo de aprendizagem dos alunos; o programa *Students mediation* que se interessa pela relação da cognição dos alunos com as ações docentes; o *Classroom ecology*, que questiona os reflexos das ações dos docentes e dos

estudantes; e o programa sobre a cognição dos professores, que observa a relação entre os pensamentos e as ações dos docentes.

Em seguida, apresentou seu próprio programa, com as devidas ponderações acerca de cada um dos programas por ele estudados, a fim de preencher as possíveis lacunas encontradas nos mesmos. A partir da análise realizada por Shulman (1987) acerca dos programas que orientaram as pesquisas sobre o ensino e a formação de professores, sinalizou o pensamento acerca dos conhecimentos utilizados no contexto educacional. É certo que o tema conhecimento já estava presente nas demais pesquisas, mas foi, a partir dos estudos sobre a cognição dos docentes, como sujeito das ações, e, mais adiante, com a crise das profissões, com o movimento pela profissionalização, e as grandes reformas educativas nos Estados Unidos, que o tema aflorou e se expandiu rapidamente.

Propôs, a partir de então, um programa de ensino que consolida a corrente do *knowledge base* ou conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual propunha uma interação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico nos programas de formação de professores. Para Shulman (1987), em suma, essa interação se concretiza quando o professor decifra o conteúdo e, pedagogicamente, descobre formas de torná-lo compreensível aos alunos, ou seja, uma verdadeira transformação do conteúdo para o ensino.

O programa de Shulman foi produzido e se implementou durante as reformas educativas americanas ocorridas na década de 1990, motivo pelo qual este teórico é considerado uma personalidade de influência, tanto no meio científico-acadêmico, quanto no meio político-educacional. Com base nesse programa, Shulman(1987) tipificou sete categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento dos alunos e da aprendizagem, conhecimento dos contextos educativos, e conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

A primeira fonte do *knowledge base*, na visão de Shulman (1987), é o conhecimento do conteúdo, o qual se refere à forma como o professor organiza cognitivamente o conhecimento da disciplina que será objeto de ensino. Para tanto, requer uma compreensão profunda dos princípios fundamentais da área específica do

conhecimento, indo além dos simples fatos e conceitos a ela pertencente. Assim, o domínio da disciplina alcança a compreensão dos processos de produção, representação e validação epistemológica da matéria. Esse conhecimento se fundamenta na literatura acerca da área específica e no estudo filosófico e histórico sobre sua essência.

Nesse sentido, o professor exerce papel fundamental, pois o conhecimento que o aluno alcançará será decorrente da apreensão do conhecimento do conteúdo apresentado pelo professor. Portanto, a profissão docente revela grandes responsabilidades, ao proporcionar ao aluno um conhecimento que é essencial sobre o assunto, considerando que cada aluno possui uma forma de cognição diferente, cabendo a ele ainda ter flexibilidade para se reinventar, buscando explicações alternativas sobre a essência do conteúdo.

Ainda, ao professor resta a tarefa de conduzir o aluno a um entendimento crítico e sistemático sobre o conteúdo, posto que, especialmente na área jurídica, todo conteúdo serve como fundamento para a apreensão, pelo aluno, das normas de convívio social, e cada norma é constituída em um contexto, com as suas respectivas finalidades e intencionalidades. Por isso, o aluno deve ter um esclarecimento consciente acerca das questões sociais que permeiam o conteúdo, deixando de lado as reproduções ideológicas impostas no contexto jurídico, considerando seu papel enquanto profissional em formação, que atuará nesse contexto jurídico e social.

Já o conhecimento pedagógico consiste na maneira como o professor vai apresentar o conteúdo. Este conhecimento se refere ao comportamento do professor, que tem o objetivo de empreender uma forma de ensino que facilite o aprendizado do discente. Para Shulman (1987), ensinar é antes de tudo entender o conteúdo para construir a melhor forma de compartilhá-lo com os alunos. Nesse sentido, considera os conhecimentos pedagógicos como um conjunto de tipos de significação do conteúdo que tem origem na pesquisa e nas vivências do exercício da docência. Segundo Shulman (1986, p.9) o conhecimento:

[...] incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais idéias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. [...] também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de

tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem.

Esse conhecimento pedagógico faz toda diferença no contexto educacional, pois, ainda que o docente tenha os conhecimentos das disciplinas, ele precisa empreender técnicas de transmissão do conteúdo, a fim de que o aluno construa seu próprio entendimento, estratégias que são aprendidas pelo docente durante sua vivência e observação de profissionais mais experientes. Nesse mesmo raciocínio, vê-se que, para realizar a transmissão do conteúdo de forma eficaz é necessário ao professor criar uma aproximação daquele com a realidade, especialmente na qual o aluno está inserido e, onde, provavelmente, irá atuar profissionalmente, para que esse aluno consiga perceber com clareza o seu papel e qual a real necessidade de intervenção jurídica nas situações específicas, o que só é possível a partir de uma aproximação com o objeto de estudo, que, no caso do Direito, são a sociedade e as normas que conduzem o equilíbrio do convívio social.

O conhecimento curricular, por sua vez, alcança o conjunto de programas elaborados para o ensino, o qual se constitui dos assuntos específicos para cada nível educacional, bem como as diretrizes relacionadas aos programas. Nesse mesmo contexto, Shulman (1987) demonstra ainda a questão em torno da interdisciplinaridade curricular, destacando a necessária habilidade do professor em relacionar os conteúdos ou parte dos conteúdos de uma disciplina específica a ser discutidos concomitantemente a outras.

O conhecimento dos alunos e da aprendizagem se sustenta na ideia de que os professores precisam conhecer os seus alunos, suas características, suas dificuldades e habilidades com o conteúdo, e conseqüentemente, a aprendizagem, quais os entendimentos prévios e a forma como aprendem. Essa preocupação se apresenta de extrema importância no sistema educacional, tendo em vista que o professor que conhece o desenvolvimento dos processos cognitivos da aprendizagem dos alunos consegue alcançá-los mais facilmente, conseqüentemente cumprindo com o objetivo do seu ensino.

O conhecimento dos contextos educativos, a seu turno, abarca o funcionamento da sala de aula, a gestão e financiamento da estrutura educacional, bem como os costumes e culturas das comunidades, ou seja, a forma como se

desenvolvem. Trata-se, basicamente, de todo o contexto organizacional do lugar onde a educação para o conteúdo se desenvolve, como por exemplo a escola ou a universidade, que, inclusive, extrapola a aptidão do professor.

O conhecimento didático do conteúdo é destinado à conexão entre a matéria e a pedagogia, que constitui uma esfera protagonista dos professores, sua forma particular de compreensão profissional, o que inclui o significado do ensinar uma determinada disciplina associado com os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino, adquiridos, construídos durante sua atuação profissional e seu envolvimento com o conteúdo específico.

O conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos refere-se à compreensão do professor acerca do perfil profissional que deseja cultivar em seus alunos e o porquê determinado perfil é considerado importante no contexto social onde estão inseridos ou vão atuar. O autor considera que a formação do aluno precisa ser frutífera na sociedade, análise que determina o comportamento do professor em relação ao aluno e ao conteúdo.

A concepção de ensino apresentada por Shulman (1987) se baseia em pesquisas realizadas com professores, com o escopo de entender como se dá o processo de compreensão da disciplina e a elucidação de novas formas, de acordo com o contexto social, as experiências práticas e a singularidade dos alunos, de modo que o conteúdo possa ser aprendido por eles. Seus estudos lhe permitiram entender que o ensino se dá por um processo contínuo de compreensão e raciocínio, transformação e reflexão, ou seja, um processo no qual os professores aprendem a pensar pedagogicamente sobre o assunto da disciplina.

O interesse essencial da pesquisa de Shulman (1987) está em averiguar o nível de conhecimento que os professores têm das disciplinas e o modo como esses conhecimentos se transformam para o ensino. O autor parte de uma compreensão cognitiva das disciplinas e das relações entre essas e o ensino. As reflexões de Shulman (1987) convergem na direção do aprendizado a partir da prática, já que, só assim, é possível adquirir um aprendizado para ensinar, com a oportunidade de aprender a lidar com as constantes situações novas intrínsecas ao cotidiano da sala de aula. Segundo o autor, é extremamente importante ao professor construir um arcabouço de experiências práticas a partir da vivência de outros professores que já

passaram pela complexidade do contexto educacional e já possuem os instrumentos necessários para uma atuação correspondente a essa complexidade.

O delineamento apresentado por Shulman (1987), portanto, ressalta a postura do professor em sua prática, e seu papel ativo no contexto institucional, tanto na apropriação do conteúdo quanto na sua transformação em conhecimento para os alunos, bem como na relação com a instituição na preparação do currículo apropriado para as demandas dos alunos conforme o lugar onde estão inseridos e para onde pretendem ir.

No universo jurídico, a aplicação dessa construção de Shulman é extremamente necessária se considerarmos que a sociedade e a relação entre os indivíduos são o lugar de atuação do profissional. Contudo, parece utópica, levando-se em consideração que o docente, na maioria das vezes, só interage na elaboração de suas aulas, conforme os conteúdos e as metodologias já previstos nos currículos, sendo mero reprodutor das teorias e práticas previamente estipuladas pelas Instituições de ensino jurídico, sem proporcionar a aproximação do conteúdo com os alunos e a realidade social de atuação.

3.2 OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA PRÁTICA

Maurice Tardif é canadense, professor da Université Laval, em Quebec, e da Universidade de Montreal. Suas pesquisas também são desenvolvidas em torno da situação e evolução da profissão docente e da formação de professores. Um dos pioneiros no estudo sobre os saberes docentes entende-os não como simples processo cognitivo, mas no alcance da seara social, ao ponto de esses saberes se manifestarem na relação professor-aluno e na relação entre os colegas de profissão, tendo como objeto a formação de seres humanos.

O autor se preocupa em demonstrar a importância do envolvimento de instâncias como a família, a escola, a cultura pessoal, os pares no processo educacional, tendo em vista que os saberes docentes têm origens diversas e se constroem durante a vida e o percurso da carreira. Contextualiza a prática docente com a cultura local, abrindo possibilidades de entendimento de como os saberes

docentes e sua identidade profissional se constituem e influenciam a realidade social em seu torno. Isso significa que o processo de construção do professor como um profissional não se restringe ao presente. Vai mais além das fontes de aquisição dos saberes dos professores que se referem, tanto às experiências do presente, quanto às do passado.

Para ele, cabe ao professor o papel de se apropriar e mobilizar esses saberes em sua prática, o que implica ideia de construção e renovação continuada dos diferentes saberes, pois, o professor não é um mero transmissor de informações, mas um sujeito atuante na construção do entendimento, colaborador dessa construção. Assim, na concepção de Tardif (2002), as habilidades profissionais dos professores estão diretamente relacionadas à capacidade de racionalizar sua prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, alertando o profissional docente sobre a necessidade de uma compreensão clara de que esses saberes não são antecessores da sua prática, como um “repertório de conhecimentos prévios”, mas são desenvolvidos durante ela, em meio às complexidades da mesma.

Tardif (2002) discute o saber docente como um saber plural e partindo dessa ideia de pluralidade, aponta que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem com os seus saberes. Assim, destaca a existência de quatro diferentes tipos de saberes implicados na atividade docente: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e, por fim, os saberes experienciais, ressaltando que esses dois últimos contribuem diretamente na formulação das concepções dos docentes a respeito de sua atividade profissional, associada aos saberes experienciais.

De acordo com Tardif (2002), os saberes disciplinares são aqueles encontrados nas diversas áreas específicas do conhecimento, nas ciências exatas, nas ciências humanas, nas ciências biológicas. Enfim, são os saberes, produzidos e conduzidos pela comunidade científica e acumulados ao longo da história da humanidade, com acesso viabilizado por intermédio das instituições de ensino. Esses são os conhecimentos de que o professor precisa se apropriar para conduzir o aluno na construção de um entendimento dialógico com a realidade na qual estão inseridos.

Se compararmos com a pesquisa de Shulman (1987) podemos dizer que esse saber equivale aos conhecimentos do conteúdo.

A configuração com que as instituições educacionais organizam e definem como e quais conhecimentos das disciplinas devem ser transmitidos aos estudantes é para esse autor denominado saberes curriculares, termo que também aparece nos estudos de Shulman (1987). Eles aparecem sob a forma de programação de ensino, ou seja, os objetivos, os conteúdos e os métodos dos quais os professores devem se apropriar, numa espécie de seleção dos conhecimentos produzidos pela comunidade científica para a aplicação em sala de aula. Pode-se dizer que os saberes curriculares são o filtro dos conhecimentos construídos na sociedade a serem estudados em sala de aula.

Os saberes da formação profissional, por sua vez, são aqueles que, legitimados cientificamente, são igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação inicial e continuada, constituídos também pelos conhecimentos pedagógicos, que se referem às técnicas e métodos de ensino representados pelo saber-fazer. Esses conhecimentos são essenciais ao contexto educacional, tendo em vista que podem se apresentar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, já que ensina o professor a ensinar. Esse saber trazido por Tardif (2002) vai além dos conhecimentos pedagógicos de Shulman (1987), e são construídos, tanto a partir da formação profissional, quanto do exercício da prática (experiência), envolvendo os conhecimentos apreendidos pelo professor em seu processo de formação.

No campo do Direito, por exemplo, os professores não passam pelo processo de formação para o ensino, nem inicial, muito menos continuada. São enxertados no contexto da sala de aula sem nenhuma formação profissional docente, o que prejudica sua prática, posto que passam a exercê-la sem nenhum conhecimento prévio, a partir da chamada “tentativa e erro”, como denomina Tardif (2002). É certo que o docente constrói conhecimentos, inclusive pedagógicos, durante sua prática, mas não supre a necessidade do mínimo necessário para o exercício da profissão.

A ausência desses conhecimentos torna-se ainda mais inadmissível se analisarmos as demais profissões, nas quais é necessário um processo árduo de graduação e pós-graduação para efetivar o seu exercício. A análise da ausência dos saberes da formação profissional no ensino jurídico nos faz pensar se esse professor

se vê como profissional da docência e se a sociedade o reconhece como tal. A resposta, para tanto, pode ser encontrada no histórico da profissão, a qual se resume, quase em sua totalidade, ao poder de solução e, por vezes, decisório dos conflitos sociais e da vida do docente.

Os saberes experienciais, por sua vez, são os que resultam do exercício da atividade profissional própria dos professores, que acontecem no cotidiano da sua prática, e que eles precisam estar atentos para perceber. Esses saberes são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço educacional e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Os saberes experienciais são os únicos realmente controlados pelo docente, quanto à sua produção, e à sua legitimação, e, por isso, têm uma posição de destaque para Tardif(2002).

Nesse sentido, Shulman (1987), propõe o protagonismo do professor, pelo qual o conhecimento é aprendido no exercício profissional, em um processo cognitivo. Tardif (2002), por sua vez, entende que os fundamentos desses saberes construídos na atividade docente são existenciais, sociais e pragmáticos, estão ligados diretamente ao trabalho do professor. A cognição, por sua vez, está a serviço do exercício da profissão docente e da pedagogia. Para Tardif (2002, p. 117) se constitui como “a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução)”.

Pode-se dizer que esse saber é o resultado da união de todos os outros, baseando-se e convalidando-se no cotidiano do professor. No exercício da sua prática, os professores vivem situações que exigem habilidades, interpretação, improvisação, decisão acertada. Essas situações não são exatamente iguais, mas possuem certos pontos em comum que permitem ao professor transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, desenvolvendo o que Tardif(2002) chama de um *habitus* específico da profissão docente.

Nos estudos de Tardif (2002), o foco se concentra no reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, destacando-se os saberes da experiência, os quais permitem aos professores construir uma relação particular com sua prática docente a partir das relações exteriores com os tais saberes, esses, portanto,

formados da junção de todos os demais, mas com uma nova roupagem e submetidos às construções adquiridas na prática. Entende que o exercício da prática profissional dos professores consiste num ambiente de constituição, modificação e mobilização de saberes e teorias específicos à sua profissão. Assim, propõe um repensar da dicotomia entre teoria e prática, e esclarece que o papel primordial da formação inicial deve ser conscientizar os professores em formação a respeito da prática profissional reflexiva.

O canadense Clermont Gauthier, estudioso da formação de professores, contextualiza sua obra, assim como Tardif (2002), no processo de internacionalização das reformas do ensino, da formação dos professores, e da temática dos saberes docentes. Assim como aquele, reafirma a forma plural de compreender os saberes docentes, mas, em contraponto, apresenta uma preocupação central com a estruturação do ensino, afirmando que sem esta não há como o ensino funcionar.

Para Gauthier (2006), o professor precisa saber de onde está partindo e aonde pretende chegar, mantendo total controle do processo de ensino-aprendizagem, em contrapartida à perspectiva construtivista, a qual assenta o aluno no papel de condutor desse processo em conjunto com o professor. Essa concepção, em parte tradicionalista, tem início a partir dos extensos estudos do autor sobre os impactos das mudanças mais importantes ocorridas na prática do professor em sistemas educacionais contemporâneos, partindo da análise de diversas pesquisas realizadas nesse contexto. Destaca que, por muito tempo, eram considerados mais importantes os fatores externos ao ensino do que os próprios professores e suas ações em sala de aula.

Durante esse tempo, não se reconhecia a docência como profissão, digna de saberes específicos e características próprias, o que inquietou o autor. Diante dessa realidade, aponta que, quando os professores ocultam os saberes específicos de sua profissão ao segredo da sala de aula, o senso comum formula opiniões a respeito desses possíveis saberes, consagrando premissas no sentido de que, para ensinar, basta conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura. Essas assertivas, àquela época, não reconheciam a docência como uma profissão legítima, deixando de lado toda a complexidade que envolve o exercício da docência, resumindo-a, a partir dessa perspectiva, a um “ofício sem saberes” (GAUTHIER, 2006, p.25).

De acordo com o autor, em contrapartida à perspectiva da profissão docente como um ofício sem saberes, a ânsia dos cientistas em definir que saber é necessário para um indivíduo ensinar a outro acabou produzindo outra situação que, em nada, contribui para a formalização de um saber específico da profissão professor. Essa nova perspectiva considerou que o professor, para ensinar, deveria ter o conhecimento dos princípios da ciência da pedagogia e inseri-los na prática da sala de aula. Ocorre que, para chegar a tal conclusão e para aplicá-la, foram utilizados apenas conhecimentos científicos com base em suposições e, não, a partir da situação real do professor em sala de aula, e nisso se constituiu o grande equívoco de Gauthier (2006).

Gauthier et al (2006, p.28) defendem a existência de um “reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Nesse sentido, apresenta uma tipificação aos saberes docentes, muito parecida com a apontada por Tardif (2002), mas acrescenta alguns elementos importantes de sua tese central. Assim sendo, designa os saberes docentes como saberes da tradição pedagógica, saberes das ciências da educação, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica, três desses já explanados pelos teóricos já citados.

Um conjunto de saberes identificados por Gauthier como pertencentes ao reservatório de saberes necessário para a profissão docente são os da tradição pedagógica. Eles se referem ao significado que a escola ou universidade, o professor, o aluno, o processo de ensino-aprendizagem, enfim, tudo que envolve o sistema educacional tem para cada professor. Essa significação é construída pelo professor, antes mesmo de ingressar na carreira docente ou de decidir ser docente e entrar num curso de formação inicial, a partir dos conceitos social e individualmente construídos em sua história de vida.

Já os saberes das ciências da educação são conhecimentos produzidos a respeito da própria profissão docente e da escola ou universidade, como se dá sua organização, seu funcionamento, suas diretrizes, adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional, de forma que a maneira como produzem e se apropriam desses conhecimentos é o que os diferenciam de outras pessoas que, simplesmente, saibam o que é uma escola. Por isso, a importância de uma formação inicial para a docência; sem ela o professor pode não compreender questões

essenciais à sua profissão, ou pior, pode não reconhecer sua atividade docente como profissão, o que acontece, em muitos casos, no âmbito jurídico.

Os saberes curriculares, de acordo com o autor, são os conhecimentos que constituem os programas de ensino. Ou seja, a formação dos programas de ensino se dá pela seleção dos saberes disciplinares transformados em conhecimentos implementados em sala de aula, por meio de diretrizes oficiais e, ainda, pelos livros e materiais didáticos produzidos. Essa transformação dos conhecimentos das disciplinas para conhecimentos lecionáveis em sala de aula não é realizada pelos professores, e, sim, por instâncias administrativas ou por especialistas das diversas áreas do conhecimento, mas aplicados pelos professores, e por esse aspecto há a necessidade de os mesmos conhecerem os saberes curriculares, denominados como programas de ensino. Enfim, os professores não exercerem influência sobre os saberes curriculares, apesar de eles, também, constituírem os seus saberes, a partir do momento em que lhes compete o papel de colocá-los em prática.

Por saberes disciplinares, o autor aponta os conhecimentos científicos das áreas específicas, ou melhor, os conteúdos produzidos pelos pesquisadores e legitimados socialmente, para serem estudados em sala de aula. Assim, o papel dos professores se dá na apropriação do que deve ser ensinado, a partir da extração desses saberes disciplinares, os quais são constituídos como saberes curriculares, ou seja, aplicáveis em sala de aula, não pelo professor, mas por especialistas das áreas específicas, os quais dominam o conteúdo selecionando.

O papel do professor, nesse sentido, é considerado fundamental, do ponto de vista de Gauthier (2006), pois para ensinar um determinado assunto é necessário compreendê-lo profundamente, uma vez que o conhecimento de que ele se apropria sobre determinado tema, objeto do seu ensino, é o que distingue o professor de um leigo que simplesmente entende e se interessa. Posso dizer, ainda, que a importância se dá pelo fato de que, ao professor, cabe o papel de crítico do conteúdo. Assim, sendo ele um profundo conhecedor do mesmo, não apenas do que lhe é proposto, pode perquirir se o conteúdo curricular selecionado atende a alguma intencionalidade que ultrapassa o ambiente educacional.

Os saberes experienciais, a seu turno, se referem aos conhecimentos adquiridos pelos professores durante o processo individual de aprendizagem da profissão. Destarte, de forma bem específica, o autor traz novos elementos para a

reflexão da importância da experiência prática na formação dos professores. Para ele, os saberes experienciais e a forma como os professores se relacionam com estes podem contribuir para o não reconhecimento da docência como uma profissão, uma vez que se instauram na seara privada do professor. Gauthier (2006) apresenta uma ideia acerca da necessidade de que se validem e se tornem públicos os saberes experienciais dos professores.

É nesse sentido que aparecem os saberes da ação pedagógica que, por sua vez, seriam a publicização dos saberes experienciais dos professores, validados a partir de pesquisas realizadas em sala de aula. Os saberes da ação pedagógica, portanto, seriam o resultado da junção entre os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica e os saberes experienciais. Seriam esses saberes os responsáveis por direcionar o professor a decidir qual a ação mais acertada em cada caso específico da sala de aula.

Para Gauthier (2006), a grande problemática quanto a esses saberes se origina na relação entre todos os saberes docentes, que ficam guardados, condenados a ser uma espécie de segredo dividido só entre aqueles que estão inseridos no contexto educacional. Os estudos de Gauthier (2006) têm a particularidade de partir do exame da literatura internacional sobre o tema, sua evolução e eficácia no ensino, a fim de encontrar um modelo pedagógico para a construção de um repertório de saberes que amparem a prática docente. Defende, destarte, um ofício feito de saberes, implementando esforços para a constituição de uma Teoria da Pedagogia.

Paulo Freire (2000), educador e pedagogo brasileiro, além de grande representatividade no Brasil, influenciou o cenário mundial com seus pensamentos acerca da escolarização, independente da classe social, da necessidade de estímulo à consciência política dos indivíduos, e, em especial, à pedagogia crítica para ajudar nesse processo dialético da prática do educador com a realidade, a fim de que o educando consiga assimilar com clareza o objeto de seu estudo. Para o autor, os principais problemas da educação não são pedagógicos, mas sim políticos.

A reflexão central dos estudos de Freire (2000) se assenta na questão da liberdade no sistema educacional, tanto sobre a formação e prática docente educativo-progressiva rumo à autonomia dos educadores, quanto à livre e crítica participação

dos educandos em seu processo formativo, levando em consideração suas histórias no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, vê-se que a preocupação do autor é que haja um real envolvimento dos educadores e educandos, a partir da liberdade de ação, cada um no exercício da sua função, para alcançar os fins educativos que se lhes propuserem.

O bem mais precioso de todo esse processo, para ele, é o conhecimento. A liberdade educacional só faz sentido se conduzir os sujeitos no caminho contínuo da aquisição do conhecimento, que representa uma ferramenta importante para a intervenção do sujeito na realidade. O poder do conhecimento, para o autor, é quase indescritível, ele pode mudar o indivíduo e toda a realidade em seu entorno, descortinar os olhos, abrir caminhos, recriar. Por isso, a necessidade de conhecimento dos indivíduos conduz à insaciedade, a aquisição de um conhecimento induz a outra e o indivíduo não consegue se satisfazer com a limitação, ao contrário, continua na busca de novos conhecimentos e da sua autolibertação.

A partir da liberdade que conduz o indivíduo na aquisição de novos conhecimentos e da consciência adquirida pelo ser humano com o desenvolvimento das sociedades é possível uma intervenção notória e uma verdadeira transformação na realidade social onde estão inseridos. Nessa perspectiva, o indivíduo possuidor de conhecimentos, liberto, não acha suficiente seu processo árduo de autolibertação, sente a necessidade de libertar os demais indivíduos dos limites que lhes foram impostos. A importância dessa libertação se dá porque o autor acredita que a sociedade está determinada pela divisão entre opressores e oprimidos, e a lógica que prevalece é a do opressor, o qual manipula a sociedade conforme seus interesses.

O autor assevera que até o ensino, quando não fundamentado na liberdade de atuação dos indivíduos, adquirido através do conhecimento, é utilizado como instrumento de manipulação dos oprimidos pelos opressores. Mas, na perspectiva de libertação, o autor acredita que os opressores e os indivíduos por eles utilizados no processo de dominação também podem ser chamados a dialogar criticamente e conscientemente sobre os diversos conhecimentos com fins à libertação e à aquisição da consciência da humanização.

Nesse sentido, Freire (2000) aponta que os saberes que fundamentam a prática docente são provenientes de uma análise da própria docência, o que significa que podem ser modificados ou acrescidos mediante a criticidade do educando e o

contexto educacional, tornando essa prática progressista ou crítica. Para tanto, há a primaz necessidade de um educador comprometido que assuma a sua responsabilidade ética com o conteúdo, com o contexto histórico-social, com o aluno, com seus pares, com o processo educativo, com o respeito, com a sociedade e com sua profissão. A esse respeito Freire (2000, p.18) ressalta:

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusa-lo do que não fez são obrigações cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar.

Dessa forma, este autor aponta que o docente deve assumir o compromisso ético com sua profissão, adotando sempre as práticas necessárias para manter o respeito, a consistência, a flexibilidade, a neutralidade e imparcialidade no ambiente da sala de aula. Nessa perspectiva de reflexão sobre sua prática, Freire (2000), enumera 27 saberes cogentes à prática educativa crítico-progressista, divididos em 3 capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado “Não há docência sem discência”, o autor apresenta a dialogicidade necessária na relação professor-aluno, essencial para a produção do conhecimento, a qual envolve o trabalho do professor de reforçar no aluno sua capacidade crítica, sua curiosidade, inquietação, no sentido da busca contínua, da indagação, da constatação e da intervenção, utilizando como instrumento os conhecimentos socialmente construídos pelos alunos na prática social, associando-os ao ensino dos conteúdos. Nesse capítulo são elencados os primeiros 9 saberes desse autor: ensinar exige rigorosidade metódica, ensinar exige pesquisa, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ensinar exige criticidade, ensinar exige estética e ética, ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

O segundo capítulo, denominado “Ensinar não é transferir conhecimento”, esclarece que educar perpassa pela criação de possibilidades para a construção do conhecimento, uma vez que não pode ser considerado válido e eficaz um ensino do

qual não resulte aprendizado. Nele, outros 9 saberes são discutidos por Freire (2000): ensinar exige consciência do inacabamento, ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, ensinar exige bom senso, ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, ensinar exige apreensão da realidade, ensinar exige alegria e esperança, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, ensinar exige curiosidade.

Por fim, o terceiro capítulo, “Ensinar é uma especificidade humana”, demonstra como a educação precisa respeitar a natureza do ser humano, de modo que o ensino do conteúdo não fique alheio à formação moral do educando, bem como a importância, na formação permanente dos professores, do investimento e da reflexão sobre a prática. Nesse sentido, os últimos 9 saberes tratados por Freire (2000) são: ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, ensinar exige comprometimento, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, ensinar exige liberdade e autoridade, ensinar exige tomada consciente de decisões, ensinar exige saber escutar, ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, ensinar exige disponibilidade para o diálogo, ensinar exige querer bem aos educandos.

Selma Garrido Pimenta, pedagoga experiente na área de Educação, atuando principalmente com formação de professores, didática, pedagogia e pesquisa educacional, desenvolve seus trabalhos no mesmo contexto de efervescência nacional em que a problemática dos saberes dos professores encontra-se em evidência e está em discussão. Pimenta (1998), a princípio, classifica os saberes necessários ao exercício da docência em saberes da experiência, saberes da área do conhecimento e saberes pedagógicos. Com a colaboração de Anastasiou, Pimenta (2002) reformula sua tipologia subdividindo os saberes pedagógicos em pedagógicos e didáticos.

Os saberes da experiência, para essa autora, são aqueles adquiridos pelos professores em sua experiência de vida, antes mesmo da formação inicial, pelo contato com os que foram seus professores, pelas discussões na sociedade e os estereótipos divulgados nos meios de comunicação. Noutra passo, os saberes da experiência são também adquiridos na vida acadêmica do professor, na leitura de autores que tratam sobre o contexto educacional, em uma autorreflexão e na busca

incessante por melhoria em sua prática, bem como em sua própria prática docente e durante as atividades desenvolvidas no cotidiano.

O professor, muitas vezes, tem sua atuação em conformidade com o que aprendeu com seus professores e ainda se vê na posição de aluno. Por isso, segundo essa autora (1999, p.20), “o desafio posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*”. Ou seja, esses saberes evidenciam o modo como os indivíduos se apropriam da representação do ser professor em sua vida. Essa afirmação pode ser melhor esclarecida a partir da definição de representações sociais dada por Ribeiro e Cruz (2011, p. 120):

Representações sociais são compreendidas como formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, constituídas a partir de informações, crenças, opiniões e atitudes concernentes a um determinado objeto, que permitem ao indivíduo situar-se no grupo ao qual pertence, compreender e explicar a realidade, guiar seus comportamentos e práticas e justificar, a *posteriori*, as tomadas de posição e condutas adotadas.

Os saberes da área do conhecimento, por sua vez, especialmente na sociedade da informação, são de grande valor e implicam um árduo trabalho do professor, ao passo que para que a informação desencadeie conhecimentos é necessária uma mediação específica, desenvolvendo habilidades nos alunos, incentivando sua aproximação, crítica e reflexão à informação. Sendo assim, para essa autora, a educação é um processo de grande importância na sociedade, pois favorece a humanização dos indivíduos envolvidos nesse processo, a partir da relação com a construção de conhecimentos.

Ela esclarece: “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”(PIMENTA, 1999, p. 22). Desse modo, o professor precisa desenvolver a sabedoria necessária para interpretar, reconstruir, analisar, contextualizar a informação e construir os conhecimentos antes de conduzir os alunos, pois ninguém ensina o que não sabe. Ou seja, faz parte da ética e responsabilidade profissional do professor, primeiro, a apropriação profunda dos conhecimentos para, em seguida, instruir os alunos na construção do conhecimento.

Os saberes pedagógicos, subdivididos em saber pedagógico e saber didático, já passaram por várias representações, a relação afetiva entre professor e aluno, a importância dada à motivação e ao interesse dos alunos durante o processo de aprendizagem, bem como a metodologia de ensino. Houve momentos, segundo ela, inclusive, que se tentou sobrepor um ao outro, mas só na articulação entre eles é possível compreender o “saber ensinar”, segundo ela (1999, p. 24), um conceito bastante difundido desses saberes.

O que esta autora propõe, a partir desses saberes pedagógicos, é pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes direções de sentido na formação do humano, ou seja, construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas fundamentadas na realidade. Trata-se, portanto, da necessidade de tomar a prática dos educadores como ponto de partida das análises pedagógicas, destarte, pode-se dizer que esses saberes são os responsáveis pela articulação da teoria da educação e do ensino para contextualizar o ensinar nas situações práticas.

Segundo ela (1999, p. 26), pode-se concluir que “frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos*”, os quais são adquiridos no processo real de construção do ser professor. Ela ainda alerta para a tentativa constante de fragmentação dos saberes; para tanto, “aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos)”, de forma que ao “considerar a prática social como ponto de partida e como ponto chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores”.

3.3 AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO DOCENTE

Marcos Tarciso Masetto, doutor em Educação, professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é considerado um dos principais especialistas em formação de professores universitários no Brasil, autor de inúmeras obras nessa área. No final da década de 1990, esse autor propõe uma tipologia adequada às competências para a profissionalização docente, importante obra brasileira sobre a

formação pedagógica específica dos professores do ensino superior, que se atentou para a necessidade de capacitação pedagógica específica para atuar no ensino superior, o que era irrelevante à época e ainda carente nos dias atuais.

Masetto (1998) iniciou uma inquietação com a aprendizagem, a qual passa a ter papel de destaque no processo educacional, por isso, ele trata de alguns conceitos de aprendizagem que fogem do enfoque exclusivo do conhecimento cognitivo, conteudista, mas que englobam outras dimensões da pessoa humana. A aprendizagem significativa, por exemplo, exerce transformações no educando resultando em um alargamento de sua visão, com o consequente descobrimento de novos significados e sentidos para acontecimentos, dados e noções do mundo. A aprendizagem continuada, por sua vez, implica em um educando que se empenhe em modificar suas atitudes, a fim de ser conduzido, ininterruptamente, a aprender e ampliar seu desenvolvimento e educação pessoais.

A partir da preocupação com a aprendizagem, a capacidade do discente de pensar se torna valorizada, tanto em seus aspectos cognitivos, quanto em relação aos valores, adaptação e convívio social. A partir de então, esse autor concluiu que o professor não pode mais ser uma figura distante, mas um parceiro, aliado, motivador da aprendizagem, incentivador dos estudos e da compreensão dos conteúdos e da realidade vivida pelos alunos, ou seja, orientador do desenvolvimento intelectual dos alunos e não mero transmissor de conhecimentos. Ele aponta que mudanças já foram percebidas nesse sentido, conforme Masetto (2003, p. 19). “Percebemos as *mudanças no ensino superior em quatro pontos*: no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem e no perfil docente”.

Ou seja, o processo de ensino passou seu foco da mera transmissão de informação para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno; passou a ter expressiva importância a pesquisa com olhar para a realidade educacional brasileira, que em muito se difere das realidades americana e europeia, nas quais a nossa prática se baseava; o professor saiu do papel de ator principal da sala de aula e hoje divide espaço com aluno, atuando juntos em prol da aprendizagem; e, para tanto, o professor incorporou o papel de mediador da aprendizagem em contraponto ao de especialista do conhecimento que antes se impunha.

Masetto (2003) aponta que o modelo de ensino superior que havia sido implementado no Brasil de que bastava ter conhecimento específico na disciplina e experiência profissional na área para ser professor, não foi suficiente para abarcar todo o processo de ensino-aprendizagem. Pois nesse sistema o professor se posicionava como o detentor do conhecimento, que seria transmitido para um aluno sem nenhum conhecimento, que, posteriormente, seria avaliado por aquele professor para provar estar apto a exercer a sua profissão, asseverando a total distância do professor no ambiente educacional.

Um ponto importante desse novo perfil de professor, que não se contenta com conhecimentos e habilidades profissionais, mas que contempla capacitação pedagógica específica é a visão social, histórica, de condições políticas e ideológicas que o professor transmite da sociedade e do homem para seus alunos, coadunando com a perspectiva de saberes, de que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, de Freire (2000, p. 149) que assume que “como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a *morte* das ideologias”.

Segundo Masetto (1998), são três as competências específicas da docência no ensino superior, que contemplam um professor profissional e consciente do seu papel em sala de aula: competência em uma área específica, competência na área política e competência na área pedagógica, sendo essa última de extrema importância, pois aparece para modificar o sistema anteriormente estabelecido, que não vinha surtindo os frutos desejados.

A competência em uma área específica ou determinada do conhecimento, já conhecida e vastamente discutida, pois tratada anteriormente como conhecimento do conteúdo por Shulman (1987), como saberes disciplinares por Tardif (2002) e Gauthier (2006) e saberes da área do conhecimento por Pimenta (2002), refere-se a um domínio cognitivo dos conteúdos considerados básicos para lecionar determinada disciplina, ou seja, a apropriação de conhecimentos e práticas profissionais atualizados de uma área específica. Este autor (2002, p.14) destaca, nessa competência, a necessidade de o docente se reconhecer como parte interativa com alunos no processo educacional, dialogando com outras fontes de conhecimento e de pesquisa:

No âmbito do conhecimento, o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimento e de pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com seus próprios alunos.

Parece clara a mudança de perspectiva que esse autor apresenta para o processo educacional de ensino-aprendizagem no ensino superior, valorizando a mudança de atitude na relação professor-aluno, que passam a trabalhar em conjunto, em prol da profissionalização do aluno e a necessidade de atualização constante do profissional formado que, conseqüentemente, suscitará mudanças concretas e constantes para a sociedade.

A competência na área pedagógica, a seu turno, relaciona-se com o conhecimento do próprio processo de ensino-aprendizagem, que engloba os processos de concepção e gestão do currículo, o conhecimento dos princípios pertinentes à relação professor-aluno e aluno-aluno, inseridos no processo de aprendizagem, e domínio da teoria e da prática básica, do método educativo. Essa competência representa a inquietação do autor com o ensino baseado em conhecimento do conteúdo associado à experiência profissional, na perspectiva de que *“quem sabe, automaticamente sabe ensinar”* (MASETTO, 2003, p. 13). Ressaltando a necessidade de uma capacitação específica para a docência, o que já vem sendo reconhecido pela sociedade hodierna, mas ainda, segundo o autor:

[...] é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar de profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque vêem-na como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. (MASETTO, 2003, p.27).

Entende-se, portanto, que os professores universitários, em sua maioria, são carentes de um conhecimento específico para a docência, apesar de ter o conhecimento específico da área do conhecimento sobre a qual irão desenvolver sua atividade. Segundo esse autor, já se percebe uma inquietação no ambiente acadêmico nesse sentido, mas que ainda não é suficiente para atender à necessidade que se impõe há muitos anos. Essa realidade é clara nos cursos de Direito quando a atuação dos profissionais nas áreas mais visíveis da profissão, como juiz, promotor,

procurador, parecem ser suficientes para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A competência na área política representa a capacidade para o exercício da dimensão política do educando, pensando em sua atuação profissional posterior e em sua constante inserção no contexto social, associada à figura do professor também como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo e a sociedade na qual está inserido. Essa competência atribuída aos professores, pelo autor e por alguns autores já citados, também é relativamente nova, ao passo que coloca em ascensão a necessidade do professor se preocupar com a sua atuação visando o comprometimento com a sociedade e com a atuação profissional posterior do educando.

3.4 UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE SABERES E PRÁTICA DOCENTE

As pesquisas realizadas pelos autores citados anteriormente e as tipificações trazidas têm efeito direto na formação e na prática docente por serem grandes facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Elencam as características e técnicas necessárias ao professor para ensinar, não um ensino superficial e descontextualizado, mas um ensino que envolva o aluno e o direcione em uma apreensão e construção de entendimento crítico e sistematizado sobre os entendimentos adquiridos em sala de aula, observando suas peculiaridades de aprendizagem, relacionadas ao seu lugar de origem e atuação. Ressalte-se que surgiram em um momento de reforma da educação, tendo em vista que os pressupostos aplicados até então, eram, constantemente, criticados pelos pesquisadores.

No momento, estava em vigência a racionalidade técnica, instante em que se determinava o perfil e se estabeleciam as habilidades de que o educador devia se apropriar para ensinar. Com base nesse pressuposto, a teoria seria um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática, a articulação da teoria e da técnica. Na proposta, a teoria e a prática eram dicotômicas, por isso surgiram as claras

críticas, pois esse modelo apresenta limitações à formação do professor, excluindo a dialética entre a teoria e a prática do processo de ensino-aprendizagem.

Em oposição a esse modelo, destaca-se o movimento da racionalidade prática, com início nos trabalhos de Donald Schön (1995), que propõe a superação da normatividade do currículo e da tecnicidade do profissional professor, com base em aportes filosóficos, bem como entende o professor como “um intelectual em processo contínuo de formação (PIMENTA, 1999, p.28).

A partir da observação da própria prática profissional do professor, Schön (1995) percebe que não há um modelo engessado para a prática docente, pois situações novas acontecem o tempo todo e requerem respostas do professor, o qual não as encontrará em modelos técnicos pré-definidos, ao contrário, terá que se flexibilizar e se reconstruir constantemente para prover as demandas da sala de aula.

É certo, por conseguinte, que a atividade do professor não vai, necessariamente, estar imbricada de cada um dos saberes, competências ou conhecimentos, pois, como salienta Pimenta (1999, p.30), os saberes necessários à docência

[...] não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Mas eles servem como norte para o profissional docente que se dedica à sua prática, bem como para orientar a pesquisa, a reflexão e a crítica acerca da sua atividade profissional, exercícios especialmente necessários para o contínuo melhoramento do profissional professor, que exige envolvimento completo do mesmo. Coadunando com o entendimento de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.23 e 24):

Assumir a *reflexão*, a *crítica*, a *pesquisa*, como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos. O fato de destacar a reflexão, a pesquisa, a crítica como atitudes profissionais nos obriga a olhar o professor como alguém que tem sua história, suas necessidades, interesses e limitações no processo de crescimento profissional.

Uma docência como profissão, que detém características próprias de atuação, é consequência da formação docente inicial e continuada, que para Pimenta (1999, p.30) “trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua”. A formação inicial do professor deve possibilitar um exercício profissional racional e fundamentado para responder às situações complexas de sala de aula e da sociedade que aguarda a atuação do profissional formado.

Assim, os saberes, conhecimentos ou competências para o ensino devem se estabelecer a partir das vivências concretas do professor que possibilitem constante dialética entre a prática profissional e a teoria, entre os professores formados e os professores formadores e entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa nas universidades. Nessa concepção, a formação inicial do professor se relaciona diretamente com sua prática em sala de aula e, nesse sentido que se inserem os trabalhos dos autores acima elencados.

Percebe-se que os estudos dos saberes, conhecimentos e competências docentes não se anulam entre si, a particularidade se dá, na verdade, pelos interesses investigativos de cada um dos autores. Mesmo que possam ser identificadas algumas divergências, entre eles há muitos pontos de convergência.

A partir da apresentação dos mesmos pode-se afirmar que o processo que faz do professor um profissional e que permite a aquisição e a construção das características necessárias à sua prática profissional é complexo e marcado por diferentes períodos e vivências. Para a consagração da profissionalização do ensino, na perspectiva deles, faz-se necessário que os saberes, conhecimentos ou competências docentes, que são construídos e ressignificados pela e para a prática, sejam analisados, publicados e legitimados pelos pesquisadores das ciências da educação e pelos próprios professores.

As contribuições desses autores podem nortear a atividade docente, levando em consideração fatores intrínsecos e extrínsecos à formação profissional do professor. Os cursos de formação inicial não são, nesse sentido, os únicos mananciais dos saberes docentes. A prática profissional do professor é consequência da interação entre os seus saberes, saberes estes adquiridos não somente durante a sua formação nas instituições específicas, mas, resultantes também dos ensinamentos adquiridos

no decorrer de sua vida familiar e social, em sua trajetória escolar, no seu próprio lugar de trabalho, nas relações estabelecidas com seus alunos e seus pares.

Ainda, um dos principais subsídios dos trabalhos desses autores se relaciona à investida no despertar dos indivíduos para uma docência mais estruturada e de professores que se dediquem, em sua completude, à atividade docente, abarcando tudo aquilo que acredita no processo de educar outros indivíduos, reconhecendo a importância do seu trabalho para o contexto social onde está inserido. Nesse sentido, Azzi (1999, p. 40) aponta que “O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social”.

Esse também é o entendimento de Ribeiro e Cruz (2011, p. 116), de modo que “o papel do professor é uma construção histórico-social. Ao longo do tempo, apesar dos diferentes formatos, permanecem caracterizadores que distinguem esse profissional: as ações de investigar e de ensinar”. Essa espécie de docência exige do profissional um comprometimento com sua atuação, considerando, para tanto, a necessidade de um olhar diferenciado sobre a sua prática e sobre os sujeitos envolvidos no processo educacional, o que representa outro despertar desses estudos.

Os saberes, competências ou conhecimentos analisados evidenciam a necessária preocupação e envolvimento com todos os sujeitos partícipes do processo educacional, vez que a construção do ser professor depende, tanto de fatores internos, em sua relação consigo mesmo, como também de fatores externos, relacionados às suas vivências com outros sujeitos, professores e alunos, com os quais se encontrou em sua caminhada de formação inicial e continuada, no ambiente de sala de aula onde irá atuar nessa perspectiva de formação continuada do professor.

Ademais, entende-se ainda que um professor que gosta e se dedica à sua profissão tem a admiração dos alunos e pode conduzi-los e estimulá-los mais facilmente no processo de aprendizagem. Ribeiro e Cruz (2011, p. 125 e 126) afirmam que “é papel do professor despertar o querer, a vontade do estudante, provoca-lo a buscar o conhecimento, fazer com que ele aprenda”, desta forma, “quando o professor gosta daquilo que faz, impulsiona o amor do estudante pela matéria que ensina”. Ainda apontam (ibidem, p. 124) que

Nesse sentido, além dos conhecimentos e competências, ele influencia os estudantes com seus valores, ideologias e convicções éticas. Se tomarmos essa premissa como verdadeira, a relação que esse professor tem com o objeto do conhecimento que ministra, vai influenciar nas representações dos estudantes.

Por isso, para conseguir estimular os alunos a apreciar os conhecimentos das disciplinas, Ribeiro e Cruz (2011, p. 129) demonstram que “o professor tem o papel de pesquisar, de buscar conhecer o novo, de atualizar-se e contribuir para o avanço do conhecimento científico”. Ou seja, sem afinidade com o conteúdo, construção de novos entendimentos, atualização, renovação, o professor pode não conseguir alcançar os alunos. Masetto (2003) acrescenta, nesse escopo, a necessidade de formação específica do docente, que contribuirá tanto para a aprendizagem quanto para a profissionalização do professor.

Pode-se dizer, portanto, que a relação do docente com os saberes relacionados à sua prática é um fator determinante para o reconhecimento legítimo da docência como profissão. E essa relação associada a uma relação com os alunos cooperam para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, e, por consequência no desenvolvimento da sociedade. Tendo em vista que, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.18), o sistema educacional tem sido “fortemente marcado como definidor de indicadores do desenvolvimento social, cultural e econômico dos diferentes países”.

4 OS SABERES DOCENTES PARA O CURSO DE DIREITO

Nesta seção, será constituída a relação entre os saberes e o curso de Direito, objeto central deste trabalho, quando será possível compreender a importância dos saberes para esse curso. Considerando, na primeira parte, a relação do Direito com a sociedade, a partir do pressuposto de que as normas jurídicas são responsáveis pela condução da vida em sociedade. E, por fim, considerando a importância dos saberes docentes para o processo de ensino-aprendizagem nesse curso.

O processo educacional tem passado por transformações no transcorrer do tempo, tendo em vista que cada sociedade expressa uma forma diversa de educação, conforme sua estrutura histórica e cultural. Importante ressaltar que esse processo se faz possível pelo encontro de gerações. A sociedade se desenvolve e a educação se constitui, a princípio, quando gerações diversas se encontram num mesmo tempo e espaço e transmitem os conhecimentos do seu tempo uma à outra.

Essa pressuposição se valida quando pensamos na educação infantil, e, se levarmos em consideração que o primeiro momento educacional do indivíduo acontece em sua infância. Nesse momento, o indivíduo aprende as lições de condução da vida pessoal, social, cultural, intelectual, através dos ensinamentos dos que já possuem uma vivência em sociedade, bem como as experiências de vida do lugar onde estão inseridos, ressaltando que cada lugar possui uma experiência de vida local específica, que é transmitida de geração em geração.

Mas, além da educação geracional, há também aquela que se traduz a partir da construção de conhecimentos que o indivíduo elabora, sozinho ou em conjunto, ou por meio de suas próprias experiências, pois cada um pode subtrair vivências diversas da mesma circunstância. Assim, diz-se que a educação é responsável pelo alcance tanto da homogeneidade quanto da diversidade intrínsecas ao contexto social.

A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva. No entanto, por outro lado, qualquer cooperação seria impossível sem uma certa diversidade; a educação assegura a persistência desta necessária diversidade diversificando-se e especializando-se a si mesma. (DURKHEIM, 2011, p.53)

Sendo assim, estabelece-se a necessidade do estudo jurídico mais histórico, abarcando a constituição da sociedade e a formação dos indivíduos, uma vez que a identidade pessoal e social de cada um desses se funda, primeiro, em seu desenvolvimento, através dos ensinamentos difundidos entre as gerações, o que pressupõe determinada homogeneidade dos grupos sociais, e, depois, a partir das próprias vivências de cada indivíduo, o que prediz uma necessária diversidade, em vista das particularidades de cada ser.

Diante da homogeneidade e diversidade, o homem passa por um processo de adaptação para conviver e participar da vida em sociedade. E para que essa convivência seja a mais harmônica possível, algumas normas e regras são estabelecidas e devem ser seguidas. Dessa forma, o Direito se apresenta como regulador da convivência em sociedade, a Lei, como um importante instrumento de organização da vida em sociedade, sendo a harmonia das relações sociais o seu principal objetivo.

4.1 O DIREITO E AS NORMAS DE CONDUÇÃO DA VIDA EM SOCIEDADE

O Direito e o homem se articulam mutuamente, ao fazer o processo de adaptação do homem à vida em sociedade, e por isso sua criação deve ser influenciada pelo contexto de vida do homem, uma vez que a norma se adapta ao meio para o qual foi produzida, obedecendo aos valores que a sociedade elege como fundamentais. E, ao mesmo tempo, a sociedade se amolda à norma criada, ou seja, o homem e a sociedade devem se adequar, obedecer às normas do Direito, já que o enfoque da norma é o homem em seu convívio social, a harmonia das relações.

Nesse sentido, Durkheim (1960, p.17) destaca que “a sociedade sem o Direito não resistiria, seria anárquica, teria o seu fim. O Direito é a grande coluna que sustenta a sociedade. Criado pelo homem, para corrigir a sua imperfeição, o direito representa um grande esforço para adaptar o mundo exterior às suas necessidades de vida”. Essa definição de Direito trazida pelo autor revela claramente o esforço da norma jurídica em velar pela convivência ordenada dos indivíduos, convivência esta que se impõe como condição para a estabilidade social.

O Direito corresponde a essa expectativa de ordenação das relações sociais através de normas obrigatórias de organização do comportamento humano. Por isso, Reale (2006, p.62) o conceitua como “a ordenação das relações de convivência”. E Telles Jr. (2001, p.381), neste mesmo sentido, como “a disciplina da convivência”. Há de se esclarecer que, diante da diversidade social, a norma jurídica não consegue alcançar todas as relações sociais e jurídicas, mas, ainda assim, tem um importante e efetivo papel de estruturar a sociedade, em prol da coletividade e solidariedade social. Duguit (1996, p.25 e 26), também esclarece:

O homem vive em sociedade e só pode assim viver; a sociedade mantém-se apenas pela solidariedade que une seus indivíduos. Assim uma regra de conduta impõe-se ao homem social pelas próprias contingências contextuais, e esta regra pode formular-se do seguinte modo: Não praticar nada que possa atentar contra a solidariedade social sob qualquer das suas formas e, a par com isso, realizar toda atividade propícia a desenvolvê-la organicamente. O direito objetivo resume-se nesta fórmula, e a lei positiva, para ser legítima, deve ser a expressão e o desenvolvimento deste princípio. (...) A regra de direito é social pelo seu fundamento, no sentido de que só existe porque os homens vivem em sociedade.

Diante do exposto, entende-se que a Lei positivada, e de tal forma, as funções jurisdicional e legislativa existem em função da possibilidade de convivência social, e mais, da vida em comunidade. Porque, notadamente, o Direito nasce da acumulação de valores individuais, que se agrupam na solidariedade social, permitindo, posteriormente o nascimento de normas que correspondam aos valores e necessidades sociais antecedentes.

Vale dizer que o Direito não pode ser reduzido a um único aspecto, por exemplo, como norma imposta pelo Estado, como pensam os positivistas na linha de Kelsen (2009) ou como fenômeno social, na corrente historicista e sociológica, na qual o fenômeno jurídico é fruto das relações sociais de determinada época. Reale (2006), na tentativa de amplificar o sentido do Direito traz uma perspectiva tríplice do mesmo como fato, ou seja, os aspectos sociais e históricos, valor ou fundamentos buscados pela sociedade, como a justiça, e norma como vigência da Lei.

Direito não é só norma, como quer Kelsen, Direito, não é só fato como rezam os marxistas ou os economistas do Direito, porque Direito não é economia. Direito não é produção econômica, mas envolve a produção econômica e nela interfere; o Direito não é principalmente valor, como pensam os adeptos do Direito Natural tomista, por

exemplo, porque o Direito ao mesmo tempo é norma, é fato e é valor. (REALE, 2006, p.91)

Dessa forma, o Direito se apresenta como um curso que tem o escopo de estudar as normas de condução da vida em sociedade, a fim de proporcionar uma organização social justa e igualitária. Para tanto, além dos conhecimentos jurídicos, quanto à legislação aplicável para cada situação que se apresenta no cotidiano das pessoas, sejam elas físicas ou jurídicas, o Direito também tem o papel de analisar as condutas sociais para compreender a efetividade da norma já existente, bem como a necessidade de criação de novas normas, conforme a realidade social, para não incorrer na preocupação de Lochama (2011, p.45) de que “a conceituação do Direito apareça dentro de uma visão simplificada, como “um conjunto de normas”, muitas vezes desvinculado de um contexto social”.

Assim, o papel do jurista vai muito além do manuseio de códigos, mas abarca ainda a condução da vida dos indivíduos. Dessa forma, estabelece-se uma educação jurídica mais sociológica, ou seja, atenta para a compreensão do fato ou fenômeno social que provocou a criação da norma, as intenções explícitas e implícitas dos indivíduos envolvidos em seu processo de criação, que são incorporadas a ela, como os indivíduos irão adaptar-se a ela, e se ela será suficiente para suprir a necessidade dos fenômenos sociais que a instigaram. É o que define a Resolução CNE/CES 9 de 29 de setembro de 2004 que “*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências*”, em seu artigo 3º:

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.

Por isso, na graduação, o jurista em formação deve compreender profundamente os contextos de vida dos indivíduos, os remanescentes históricos, as intencionalidades envolvidas na construção das normas e em sua aplicabilidade, os processos políticos intrínsecos àquela determinada realidade, a fim de que possa cumprir seu papel de forma efetivamente justa e igualitária, superando as

características postas pelo ideal do senso comum. Esse entendimento coaduna com a perspectiva de ensino jurídico trazida por Enricone (2006, p.109), pela qual, “Hoje, no ensino jurídico, é imprescindível destacar a influência do meio com suas motivações subjetivas e condições objetivas e analisar as repercussões das mudanças no Direito no contexto de sua prática”.

O professor não pode se prender unicamente aos conhecimentos específicos da disciplina que leciona, pois esses conhecimentos são preparados por um grupo de cientistas para serem aplicados em sala de aula, descontextualizado, de forma geral e abstrata. Para além, seu trabalho supera essa perspectiva quando envolve outras questões de identidade pessoal e social que constituem os indivíduos, inclusive ele mesmo, as instituições que oferecem o curso de Direito e o objetivo principal, a aprendizagem do aluno.

4.2 O ENSINO DO DIREITO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O processo educacional, como um todo, e conseqüentemente o processo de aprendizagem tem passado por transformações no transcorrer do tempo, sendo historicamente qualificado de formas diferentes, partindo da ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, sendo o aluno simples depositário, passando pelo enfoque somente nas representações sociais dos alunos até às concepções atuais que concebem o processo de aprendizagem como um todo integrado que compreende uma parceria entre o professor e o estudante.

Soares e Cunha (2010, p.119) afirmam que a aprendizagem do aluno pode ser “entendida como a construção do saber que lhe é próprio”, ou seja, é um entendimento construído a partir do diálogo entre os conhecimentos prévios dos alunos e aqueles adquiridos na sala de aula. Desta forma, se constitui a expectativa de um ensino universitário mais consistente, eficaz e direcionado para a formação de profissionais investigativos, críticos e transformadores, com a possibilidade de associar o ensino com a pesquisa, fomentando a extensão dos conteúdos aprendidos em sala de aula, o que coaduna com o que este autor chama de aprendizagem significativa.

É importante compreender que a aprendizagem consistente dos alunos, incluindo os da área jurídica, envolve um processo árduo e conjunto do professor e do estudante instigados a assimilar os conteúdos e estratégias, consciente e ativamente, e aplicá-los de forma interdependente e criativa. Masetto (2012) discorre que os professores precisam compreender que a relação com o estudante e a preocupação em fazê-lo aprender é o que dá sentido à sua profissão e que exige dele não só uma oratória sobre os seus conhecimentos específicos, mas outros saberes que o ajudem na promoção de estratégias de aprendizagem coerentes.

Para Cunha (2008), o núcleo da prática pedagógica deve ser o aluno, não o professor, desta forma é imprescindível que este reflita sua prática, entendendo que para haver um aprendizado significativo, o aluno deve ter suas reais necessidades respeitadas. O autor deixa clara a necessidade do professor ter uma relação de proximidade com os alunos para, inclusive, conhecer as suas necessidades e se interessar em atendê-las.

O modelo de educação que funciona verdadeiramente é aquele que começa pela necessidade de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina. Ademais, a prática pedagógica para afetar o aprendente deve ser acompanhada por uma atitude vicária do professor. (ibidem, p. 63)

Este autor entende que a aprendizagem é a recepção do conteúdo pelo aluno intermediada pelo professor, a qual está diretamente integrada com a relação de afetividade e confiança entre esses dois sujeitos. O conteúdo, destarte, é recebido pelo aluno quando ele confia no professor e há uma proximidade entre ambos, ao ponto de o professor conhecer as necessidades do aluno e atuar como facilitador da aprendizagem. A afetividade, portanto, tem o escopo de demonstrar o compromisso do professor com a atividade que exerce e com as necessidades de aprendizagem do aluno. Assim, o autor afirma que:

Em razão do conhecimento prévio do conteúdo, o professor possui o domínio da matéria e, por conseguinte, sabe como promover o aprendizado dos seus alunos. Entretanto, além disso, ele ama o que faz. O seu amor provoca o amor da classe, como resultado, há fixação do que foi ensinado. (ibidem, p.91)

Segundo Cunha (2008), portanto, há uma grande responsabilidade do docente com o processo de aprendizagem dos alunos, pois quando tem domínio do

conteúdo e ama o que faz, o professor consegue, por consequência, provocar o amor, o interesse dos alunos pelo conteúdo, acarretando na fixação do mesmo, ou seja, na aprendizagem. A aprendizagem, nesse conceito, só se efetiva quando professor e aluno se comprometem com esse processo, cumprindo cada um o seu papel.

No dizer de Ribeiro e Cruz (2011, p.125), um “papel significativo do professor, de acordo com as representações sociais dos estudantes, é conhecer a realidade da vida do aluno, vincular-se a essa realidade como condição para ser respeitado pela comunidade”. A partir do conhecimento da realidade do aluno pode associá-la ao conhecimento da disciplina, colocando em prática seu “papel de conhecer a realidade, de criticá-la e de contribuir para sua transformação” (ibidem, p. 130). Ainda, apontam que:

seria papel do professor colocar-se como mediador entre o estudante e o conhecimento. Próximo ao sujeito que aprende, o professor poderia ter noção daquilo que seria interessante para ele, como se dá o seu processo de aprendizagem e, finalmente, se de fato o educando aprendeu (ibidem, p. 127).

Nesse passo, ao professor da área jurídica cabe o papel de conduzir o aluno no processo de construção do entendimento acerca do conteúdo, através de uma relação de proximidade e confiança mútua. Para tanto, além dos conhecimentos jurídicos, o docente deve conhecer as necessidades do aluno, a fim de proporcioná-lo o entendimento sistemático acerca do conteúdo em relação à realidade social onde estão inseridos e onde, provavelmente, o discente irá atuar profissionalmente, ensinando o conhecimento jurídico e suas concepções também relacionadas a esse lugar. Ao aluno cabe o envolvimento nesse processo de aprendizagem, dando ao professor abertura e o retorno necessário de seu entendimento acerca dos conhecimentos estudados.

Paira sobre o ensino, o que inclui o do Direito, a primazia do viés crítico durante o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, não é suficiente que o professor simplesmente transmita o conteúdo pré-definido para que o estudante aprenda. O ato de ensinar e aprender não se pauta na transmissão do conteúdo pelo professor e na absorção mecânica pelo aluno, mas, sim, no compromisso de ambos com o processo de ensino-aprendizagem, na discussão e construção de entendimentos que se traduzem em ações eficazes na realidade social. Coadunando com o entendimento de Freire (2000, p. 25), pelo qual “[...] ensinar não é *transferir*

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O autor ainda esclarece que:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito formador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (ibidem)

Nesse extrato o autor evidencia que a educação acontece na relação do professor com o aluno e nesse processo a aprendizagem ocorre mutuamente, ambos aprendem e ensinam nessa interação. Para tanto, é necessário que não haja uma automaticidade no processo educacional, mas sim uma consciência crítica sobre o conhecimento, dando sentido ao mesmo para o contexto e as histórias dos sujeitos.

Certa acriticidade cerca o processo educacional, e tem consequências ainda maiores, tendo em vista que, quando os professores não promovem a discussão e construção de novos entendimentos, mas somente reproduzem os conhecimentos já postos, desconsiderando, inclusive, a capacidade do aluno, consentem que a ideologia dos indivíduos que dominam a incubação do conteúdo para o ensino seja transmitida sem questionamentos. Nessa perspectiva, Bourdieu (1975, apud NOGUEIRA; CATANI, 2007) aponta que:

[...] a definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas não menos dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso.

Assim, entende-se que o professor é responsável por orientar, esclarecer e instruir os alunos sobre os desafios da realidade social para que ele consiga compreender os fatos sociais e intervir por meio de sua profissão. Se analisarmos a situação atual da prática educativa para o Direito, veremos claramente a grande ênfase dada à memorização, pouca preocupação com o desenvolvimento de habilidades para a reflexão crítica do conhecimento que aprende e ações basicamente centradas nos professores que determinam o quê e como deve ser aprendido.

Nesse sentido, Gil (2006, p.56) aponta que os professores têm utilizado com frequência as aulas expositivas, que constituem a “principal fonte de sistemática de informações, e uma das habilidades que mais incentivam nos alunos é a memorização”. Freire (2000, p. 28), coadunando com esse entendimento, ensina que “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”, ainda insiste que

[...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor credenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. (ibidem)

O autor esclarece nesse trecho que o professor só se torna efetivamente cumpridor do seu papel educativo, atentando para a ética da sua profissão, não quando apresenta o conteúdo aos educandos, mas no momento em que instiga neles a consciência crítica acerca do conteúdo, tornando-os partícipes do processo educativo. Por isso, deve superar o tipo de ensino hodierno, abalizado na memorização, o qual tem proporcionado aos alunos apenas reprodução e não aquisição de conhecimentos.

Os professores têm atuado de acordo com suas experiências, pois o modelo adotado é dos comportamentos e métodos dos seus próprios docentes, formando um ciclo vicioso de ausência de criticidade e sistematização dos conhecimentos contemplados em sala de aula, o que poderá levar à responsabilização apenas dos alunos pela efetividade do aprender. Os professores precisam se comprometer com sua profissão, refletir sobre sua prática e estar dispostos a mudar, caso seja necessário. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a profissão docente exige algumas características específicas de quem a exerce como flexibilidade, face às constantes alterações e imprevisibilidade da prática, deixando claro que não há modelos a serem aplicados.

Assim, para sair do ciclo vicioso da reprodução baseado na representação é necessário um processo de reflexão individual e coletivo, que sistematiza e norteia a prática. Tardif (2009, p.70-71) reitera esse debate ao dizer que os docentes devem “por exemplo, conhecer bem as estratégias de aprendizagem as quais um estudante pode recorrer e devem estar aptos, após a avaliação cuidadosa de um problema, a

propor soluções adequadas”. O que respalda, também, o que Libâneo (2011) defende como *mediação didática*, a qual torna um ponto comum nessa relação entre o ato de ensinar e aprender.

Todo esse contexto de reprodutibilidade de conhecimentos já postos desconsidera as grandes transformações que ocorreram na sociedade, mudanças nas estruturas das relações entre as pessoas e de conhecimentos comuns, acríticos, reproduzidos numa velocidade incrível, nessa era de globalização. Nesse sentido, Soares e Cunha (2010, p.13) apontam que:

O modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea. Essa perspectiva, baseada na erudição, parece ainda predominar, exigindo, fundamentalmente, o domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e sua cultura, a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade.

Se os discentes só estiverem programados para reproduzir o conteúdo limitado que foi planejado para ser ensinado em sala de aula e que é reproduzido socialmente, não conseguirão acompanhar a evolução dos fatos sociais e intervir com sua profissão, apenas atuar na manutenção do modelo de sociedade pré-existente. Nesse sentido, Freire (2000, p. 24) assevera que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” e segue questionando “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina[...]” (p. 33).

Aderindo ao pensamento de Pozo (2002), a principal iniciativa para um processo de ensino-aprendizagem sistematizado é conduzir o professor a ponderar os resultados de sua ação pedagógica. Por meio disso, surge a possibilidade de o docente questionar-se sobre o que os seus estudantes estão, ou não, aprendendo e, caso não esteja sendo exitoso, buscar os saberes docentes que possam ajudá-lo a conduzir sua prática, e, por consequência, a aprendizagem, tornando-a significativa e efetiva.

As tipologias acerca dos saberes docentes elencadas pelos autores anteriormente explanados permitem destacar alguns pressupostos que têm efeitos

modificativos sobre o pensar e o fazer na prática dos professores no âmbito do Direito, a fim de alcançar um ensino mais crítico, voltado para os fenômenos do contexto social. Para tanto, resta clara uma necessária modificação na formação desses professores, a fim de que passem a ser reconhecidos como profissionais professores, que têm uma individualidade a ser valorizada, atores do processo educacional, formadores e formados em sua prática e produtores de saberes.

Assim, torna-se fundamental a constituição das bases para os programas de formação a partir da legitimação de um conjunto de saberes sobre o ensino, do comportamento ético e crítico dos professores, do contexto social, e da vivência dos indivíduos a fim de consolidar a profissionalização docente. Essa é uma perspectiva bastante inovadora no cenário jurídico, tanto pela perspectiva de um estudo crítico do Direito, de compreensão da criação e aplicação das normas no contexto de vida das pessoas e da sociedade, e, não apenas, o conhecimento da norma em si, sem contextualização social, quanto pela necessidade de uma formação específica para a docência no ensino do Direito, quando hoje se vislumbra apenas a inserção da disciplina de didática em alguns cursos de pós-graduação lato sensu, como solução a essa questão.

Especialmente, em se tratando de um programa de formação que busque elevar a docência à profissão, no contexto da academia jurídica, deve se considerar que a profissão docente sempre foi ofuscada pelas profissões vinculadas diretamente à carreira jurídica, as quais o professor desenvolve fora da sala de aula, ou seja, o fato do professor ser juiz, delegado, promotor, ou partícipes de outras carreiras jurídicas, normalmente, é o que o qualifica para a função de professor e, não, a sua formação específica para exercer a docência.

No campo do Direito, os profissionais não se formam para serem professores. A docência surge em momentos posteriores à formação acadêmica, como afirma Gil (2006, p.56), “o professor de modo geral aprende a ensinar por ensaio e erro”. Nesse contexto, levando-se em consideração as tipologias dos saberes docentes apresentadas, há uma ausência de saberes didático/pedagógicos no currículo do curso que não dá conta de habilitar esse profissional da área jurídica para a docência universitária. Segundo Cunha (2010), a docência universitária se constituiu amparada nos saberes das demais profissões exercidas pelo professor no mundo do trabalho, bem como no chamado aprender fazendo.

Os professores do curso de Direito, em sua maioria, desconhecem a essência de um conjunto de saberes basilares à prática docente, ainda que algum desses saberes esteja presente em sua prática, só não identificado com tal denominação. Para além, pode-se dizer até que alguns desses saberes são totalmente desconhecidos pelos professores, inclusive em sua prática e, não somente, com relação à nomenclatura, gerando consequências para o processo de ensino-aprendizagem.

Se o professor não conhece as metodologias necessárias para o desenvolvimento da docência, não conseguirá levar o aluno ao entendimento dos conhecimentos das disciplinas, muito menos a compreender o contexto social hodierno. Pois, como afirma Luckesi (1994, p.97), para ser professor não “basta tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para uma sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual da docência”, que se configura pela “apresentação de conteúdos, controle dos alunos, avaliação da aprendizagem, disciplinamento etc”. O autor ressalta ainda que uma “rotina comum, sem que se pergunte se ela implica ou não decisões contínuas, constantes e precisas, a partir de um conhecimento adequado das implicações do processo educativo na sociedade”.

Importante destacar que, a partir dos estudos acerca dos conhecimentos, saberes e competências, é possível pensar que os professores não, apenas, produzem o seu trabalho, mas, também, são produzidos por ele, enquanto dão significado às experiências advindas de todo o seu contexto de vida, assim como do exercício de sua profissão e da convivência com os sujeitos que fazem parte do seu cotidiano de trabalho. Dessa forma, se a prática do professor não estiver sendo diretamente influenciada gerando mudanças pelas vivências proporcionadas pelo seu contexto profissional docente, a dinâmica para o ensino e para a profissionalização docente não estará fluindo em seu curso normal, já que essas experiências, vivências e influências têm a função de edificar a identidade do profissional professor.

Igualmente, ainda que haja uma significância quanto às experiências vividas em sua prática docente, existe a possibilidade de essas experiências serem tanto positivas, quanto negativas e, assim, refletir na prática do professor. Faz-se relevante pontuar que não se trata, aqui, da dependência exclusiva do comportamento do professor para a eficácia do processo de aprendizagem do aluno, pois o docente não é o único sujeito envolvido nesse processo. Conta-se também com os fatores

subjetivos que concorrem para esta finalidade, como, por exemplo, o interesse e a disposição do aluno. Sem estes, ainda que o professor consiga se desenvolver como profissional no âmbito educacional, não terá sucesso em seus objetivos relacionados à aprendizagem. Como afirma Icohama (2011, p. 62):

Por certo, é equivocado imputar-se à formação docente toda a responsabilidade pela crise pedagógica. O processo educativo não se forma apenas pelas melhores intenções e técnicas do professor, mas também pela contribuição que o corpo discente pode promover.

Mas, pode-se dizer que o professor e a sua atuação para o ensino têm a possibilidade de influenciar diretamente na aprendizagem dos alunos. Nesse ínterim, salta aos olhos a necessidade de um conjunto de saberes que direcionem a prática docente no ensino do Direito. Não somente os saberes apontados pelos autores apresentados, mas saberes que contemplem a complexidade do sistema jurídico constituído pela e para a sociedade, que elevem a prática docente ao status de profissão e seja um caminho para a compreensão e criticidade acerca do conteúdo e, conseqüentemente, para a efetividade do processo de aprendizagem do aluno, objetivos primordiais no contexto educacional acadêmico.

Ponderar as pesquisas realizadas sobre os saberes docentes, partindo de diversas perspectivas conceituais e tipológicas, permite a percepção da necessidade de uma formação inicial do professor, lastreada na formação cultural, científica, pedagógica e disciplinar. Assim, a percepção de que a construção docente para o ensino se dá pela mobilização de saberes para o ensino, leva em consideração a forma como os docentes os mobilizam e os utilizam nos diversos contextos da sua prática.

É importante ressaltar a parte cultural nesse contexto, pela qual é possível estabelecer uma direção da formação do professor para além da sua preparação acadêmica para o ensino, na verdade, desde a infância, por meio da educação familiar e escolar, as quais são basilares para toda a constituição do indivíduo, momento em que se forma como ser inserido na realidade social. Dessa forma, o processo que resulta no escamoteamento das instituições familiares e escolares influencia diretamente a formação pessoal e profissional do indivíduo e, por consequência, a do profissional professor.

A pergunta que paira no ar, portanto, é se a formação atual ofertada ao professor do curso de Direito, para o exercício do magistério no ensino superior, é bastante para o processo de aprendizagem dos alunos na área jurídica. Desse modo, considero que o objetivo principal do contexto educacional é a aprendizagem dos alunos, um processo cognitivo bastante complexo, diretamente influenciado pela forma e técnica de ensino do professor, que abarca o ser humano na sua totalidade, emocional, intelectual e fisicamente, envolvendo, assim, toda a história pessoal dos indivíduos e o contexto social no qual estão inseridos. E ainda, por considerar que os alunos precisam se apropriar, não somente do conteúdo preparado para ser transmitido em sala de aula, mas de todo o contexto social no qual irá atuar posteriormente.

Nesse sentido, Saviani aponta que:

[...] os educandos se apresentam como portadores não apenas potenciais, mas reais, de saberes relativos às atitudes, à compreensão do contexto, a conhecimentos específicos, às teorias educacionais e às questões didático-curriculares, saberes estes que devem ser atentamente levados em conta pelo educador e, portanto, devem integrar a sua formação (SAVIANI, 1996, p. 151).

Vê-se que a sociedade do conhecimento, de inovações imperativas, cobra novas exigências para que o processo de aprendizagem aconteça, e o cenário global atual exige dos indivíduos maior capacidade crítica para compreender e solucionar problemas nos inúmeros aspectos da vida social. Assim, o ensino do Direito se torna ainda mais complexo, tendo que acompanhar as inovações da sociedade hodierna, tanto no estudo jurídico dos fatos sociais, quanto no exercício da atividade profissional. Nesse sentido, Freire (2000, p. 26) assinala que “Ensinar inexiste sem aprender” e declara:

Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (ibidem)

Para conseguir atender a essa demanda, o professor precisa se apropriar de alguns conhecimentos específicos, conhecidos como saberes docentes. Esses saberes podem nortear a atividade docente, direcionar o professor e conduzir o próprio processo de ensino, a fim de proporcionar uma aprendizagem crítica e

sistematizada dos fatos sociais aos alunos, a partir da determinação de uma conexão entre teoria e prática, tornando a sala de aula um espaço de debate e interação. O que demonstra que o ensino jurídico não pode se eximir do seu papel de inserir questões sociais no contexto da sala de aula, especialmente se considerarmos que o Direito, em sua essência, é interventor da realidade social, prenunciando a necessidade primaz de que esse estudo aconteça de forma a proporcionar ao aluno um entendimento crítico e sistematizado dos fatos sociais, superando as ideologias que tentem manipular ou dominar o processo educacional.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Esta seção versa sobre a escolha metodológica pela qual vou trilhar, no intuito de alcançar o objeto desta pesquisa. Esse objeto não passou por mutação no processo de construção da pesquisa, pois, antes mesmo de pensar na possibilidade de fazer o Mestrado, ele já ecoava em minha mente, não sabendo ainda, qual caminho percorrer para alcançá-lo, já que não tive a fundamentação necessária, em minha formação inicial, de como desenvolver um projeto de investigação, em relação aos aspectos teórico-metodológicos.

Dessa forma, a fim de responder às inquietações suscitadas nessa pesquisa, se fez necessária a definição clara da metodologia a ser seguida, tendo em vista que na pesquisa essa definição representa uma condição essencial para uma análise crítica do conhecimento da realidade. Esse procedimento exigiu uma eleição atenta do método adotado na investigação, pois também tem o papel de auxiliar o arcabouço teórico que fundamentará o estudo, processo que se realiza na tentativa de oportunizar, tanto aos professores, quanto aos alunos do curso de Direito, um diálogo sobre o contexto da sala de aula com as influências externas e as implicações para a formação profissional.

Assim, esta seção objetiva, essencialmente, definir os instrumentos da pesquisa, o campo de investigação, os sujeitos envolvidos na pesquisa e a técnica de análise de dados, bem como descrever e fundamentar teoricamente a metodologia, que tem, dentre outros fatores, o intuito de delinear as discussões promovidas nos capítulos seguintes e relatar os diferentes percursos e decisões expressos para atingir os propósitos traçados para a investigação. Em razão disso, evidencia-se que a metodologia mais “[...] que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as operações e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico.” (MINAYO, 1994, p.42-43).

5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A partir da definição do objeto e das minhas inquietações, precisei definir a abordagem metodológica que vai me ajudar na condução da pesquisa. Quando comecei a percorrer o caminho de investigação para a realização deste trabalho, percebi, conforme a compreensão de Torres (2006, p. 63-64), que o entendimento acerca do conhecimento não ocorre de forma isolada, “mas na relação com os conhecimentos prévios, a partir da prática e do comportamento humano, em sua ação histórica e social, fundada em uma intencionalidade que lhe confere significado”.

Desse modo, no entendimento de Pimenta (2008), há a necessidade de uma aproximação com o meu campo de pesquisa e com os meus sujeitos, estabelecendo um diálogo construtivo com eles, a fim de compreender suas falas pelo lugar de onde falam, tornando-se necessário analisar os fenômenos estudados a partir do seu contexto. Essa reflexão é confirmada por Lüdke e André (1986, p. 18) quando declaram que “[...] um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. [...]”.

Por compreender que a realidade exerce total influência nos entendimentos e nas práticas dos indivíduos, os dados, no transcorrer da pesquisa “[...] são colhidos, interativamente, num processo de idas e vindas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos. [...]” (CHIZZOTTI, 1998, p.89). A expectativa, então, foi analisar profundamente a realidade do tema proposto, com foco nas relações estabelecidas entre os sujeitos pesquisados e entre esses e o campo da pesquisa, especialmente, por ser uma pesquisa que vai exigir uma maior familiarização com o contexto estudado.

Nesse intuito, esta pesquisa empírica se baseia na abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem possibilita evidenciar a realidade, interagindo com os sujeitos e destacando o significado e a intencionalidade inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais dos seres humanos encontrados em seu *locus* de pesquisa: o ensino superior (MINAYO, 2007). Ainda, debater dados subjetivos, pois seu objeto refere-se a aspectos não mensuráveis em números. A esse respeito, Triviños (1987, p.120) assevera: “[...] muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao dado objetivo. [...]”. Minayo, por sua vez, ressalta que

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositários de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. (1994, p.24).

Fica evidente nesse extrato a necessidade de compreensão do contexto, articulando as relações sociais e os saberes presentes nessa cotidianidade, no sentido de contribuir para esclarecer o objeto investigado. Na pesquisa qualitativa, em geral, o ponto chave são os indivíduos e as relações que estabelecem entre si, as quais se apresentam, normalmente, como objeto de estudo desse tipo de abordagem.

No âmbito educacional especialmente, as relações entre os indivíduos têm extrema relevância, na presente pesquisa, o objeto alcança os sujeitos envolvidos no processo educacional do curso de Direito. Surge então a necessidade de valorização da humanidade desses sujeitos, traduzida em suas falas, seus interesses, suas ansiedades e sua forma de expressão, não expressas fielmente em números. Outro ponto de importante atenção na pesquisa qualitativa é o caráter dinâmico e mutável da própria humanidade. Assim, essa abordagem se estabelece como uma possibilidade de produção de conhecimento científico, por ponderar a vivência dos indivíduos, em seu contexto histórico e social.

Desse modo, coadunando com o pensamento de Deslauriers (2014, p. 132-133) pode-se dizer que “O certo é que em todos os tipos de pesquisa, mas principalmente na pesquisa qualitativa, o objeto de pesquisa é, ao mesmo tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada”. O que resta claro quando pensamos que a pesquisa surge a partir do raciocínio sobre determinado objeto e que com a finalização da mesma e a aproximação com esse objeto é possível encontrar uma nova perspectiva e realizar uma intervenção sobre o mesmo, o qual sofre mudanças em seu processo de descobrimento pela pesquisa.

O autor (ibidem, p. 140) ainda insiste que, na pesquisa qualitativa, “A etapa da análise consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente”. O que corresponde à representação do objeto de pesquisa como ponto de chegada para o pesquisador, ao passo que, ao atribuir sentido, há uma modificação do objeto, que é em parte humano, pela mudança de perspectiva e ao

responder ao problema de pesquisa há a possibilidade de intervenção real na realidade pesquisada e nas relações humanas desenvolvidas na mesma.

Dessa forma, pode-se considerar a pesquisa nessa seara inédita, uma vez que corresponde à visão do referencial dos sujeitos e do pesquisador, o que, por si só, garante a riqueza de significados, sentidos, considerando o homem não como passivo, mas como intérprete contínuo da realidade à qual está inserido. A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994, p.49) ressaltam que os pesquisadores qualitativos “[...] interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]”, mas entendem a importância dos significados resultantes para a sociedade.

A partir dos ensinamentos de Chizzotti (1998), pode-se dizer que esta pesquisa se funda na existência de uma dinamicidade entre a realidade e o sujeito da pesquisa, como uma relação de dialogicidade, interdependência entre sujeito e objeto, um diálogo entre o mundo objetivo e o subjetivo do sujeito. Conseqüentemente, é possível alcançar uma aproximação do comportamento dos indivíduos com o contexto social no qual se inserem e atuam, permitindo “perceber o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Na perspectiva de Groulx (2014, p. 98), “De um ponto de vista qualitativo, os sujeitos sociais interpretam sua situação, concebem estratégias e mobilizam recursos”. Nesse sentido, entende-se que a pesquisa é uma construção interpretativa mais próxima do contexto dos sujeitos, pode-se dizer assim que eles são coautores da pesquisa, tendo em vista seu papel contributivo na construção da pesquisa e na intervenção social. Essa proximidade proposta pela pesquisa qualitativa, através de uma descrição mais apurada, permite constatar problemas e apontar soluções dentro do contexto social pesquisado.

Para além, esse autor aponta que “a pesquisa qualitativa não faz senão reintroduzir outro ponto de vista: ela propõe uma outra maneira de intervir e de gerir” (ibidem, p.98), ou seja, produz um novo olhar, um novo discurso sobre o objeto pesquisado, e essa é a intenção desta pesquisa. Normalmente, o campo jurídico é analisado na perspectiva do direito, da norma, da justiça, mas não relacionado à educação e aos saberes dos professores da área. A intenção com esse trabalho é a possibilidade de, a partir dos resultados alcançados, inserir nos discursos jurídicos a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, considerando o papel do

professor nesse processo, não como estatística, mas como releitura da realidade social.

5.2 CAMPO DE PESQUISA

Os primeiros passos já foram dados, mas onde realizar essa pesquisa, em que Universo pretendo adentrar? A princípio, pensei em investigar o curso de Direito na faculdade onde me formei e desenvolvo minha atividade docente, contudo, pensando na instituição que possui mais visibilidade e estima para a região, na qual, inclusive, faço o mestrado e sou funcionária, escolhi o curso de Direito de uma universidade pública do interior do Estado.

No intuito de ampliar e facilitar o acesso à educação superior para o interior do Estado, a Universidade foi implementada pelo governo do Estado, na cidade considerada como um dos mais importantes centros de desenvolvimento do interior do Estado. A Universidade iniciou sua história em 1968 quando foi instalada a Faculdade de Educação de Feira de Santana, precursora da Fundação Universidade de Feira de Santana – FUFES, como inicialmente foi denominada, criada em 1970 através da Lei Estadual nº 2.784, de 24 de janeiro de 1970, sob a vigência da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, organizada pelo Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público - ISP, associado à Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Uma vez autorizado o seu funcionamento, a Universidade foi instalada no dia 31 de maio de 1976 pelo Decreto Federal nº 77.496/1976. Através da Lei Delegada nº 11 de 29 de dezembro de 1980 foi extinta a Fundação Universidade de Feira de Santana para, em seguida, ser criada a Autarquia Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, pela Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980, passando a ser reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19 de dezembro de 1986 e reconhecida pelo Decreto Estadual nº 9.271/2004 de 14 de dezembro de 2004.

A UEFS, que durante sua existência vem promovendo atividades de ensino, pesquisa e extensão em diversas áreas do conhecimento, é considerada a segunda universidade pública mais antiga da Bahia, sendo a mais antiga entre as estaduais e a terceira maior universidade pública na Bahia, conforme número total de alunos. Está

localizada numa região de entroncamento para várias cidades, por isso assiste alunos de inúmeras localidades ao seu redor, o que a torna ainda mais importante para o desenvolvimento da região.

Em 1997, através da Resolução CONSU 14/97, de 22 de novembro de 1997, foi criado o curso de Bacharelado em Direito da UEFS, tendo iniciado sua vigência em 1998. No ano de criação do curso de Direito da UEFS já havia 14 (quatorze) cursos de graduação na instituição: 6 (seis) na área de ciências humanas: administração, ciências contábeis, ciências econômicas, geografia, história e pedagogia; 3 (três) na área de letras e artes: letras vernáculas, letras com inglês e letras com francês; 3 na área de ciências naturais da saúde: ciências biológicas, enfermagem e obstetrícia e odontologia; e 2 (dois) na área de tecnologia e ciências exatas: matemática e engenharia civil.

O curso de Direito da UEFS pertence ao Departamento de Ciências Sociais Aplicadas – DCIS, a estrutura organizacional do seu colegiado é composta por um coordenador, um vice coordenador e todos os professores efetivos do curso. Essa estrutura, segundo Shulman (1987), apresenta uma forma particular de compreensão profissional que se relaciona aos fundamentos históricos e filosóficos do curso.

Com quase vinte anos de existência, o curso de Bacharelado em Direito da UEFS tem sido importante referência no ensino do Direito no país. O objetivo do curso, em seu Projeto Político Pedagógico, é manter a harmonia entre ensino, pesquisa e extensão, refletindo acerca dos conhecimentos jurídico-críticos, comprometido com a contextualização desses conhecimentos com os desafios e as complexidades do nosso tempo. Nesse escopo, o curso dispõe de um Núcleo de Pesquisa com atribuições de fomento às atividades de produção acadêmica com repercussão na comunidade e um Núcleo de Prática Jurídica, responsável pelo serviço de assistência judiciária – SAJ/UEFS.

Vale ressaltar que o Curso de Direito da UEFS tem sido contemplado, ano após ano, com o Selo OAB Recomenda desde o ano de 2011, quando a Ordem dos Advogados do Brasil - OAB começou a premiar as instituições pelo bom desempenho dos alunos no exame. A indicação dos cursos de Direito ao recebimento do selo que o identifica como um dos que possui melhor qualidade de ensino no País é realizada, Estado por Estado, a partir de avaliação pela Comissão Nacional de Estudos Jurídicos do Conselho Federal da OAB – CNEJ/CFOAB.

O ambiente acadêmico do curso de Direito da UEFS, devido à região de entroncamento onde está localizada, é propício a investigar sujeitos vindos de uma multiplicidade de lugares, oriundos de diferentes contextos, que poderão interferir na construção do processo de ensino-aprendizagem. No entender de Chizzotti (1998, p.102) “[...] considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e, tanto retrata uma realidade, quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação”. De tal modo, revelou inúmeras singularidades e riquezas de informações no desenvolvimento da pesquisa, atendendo aos propósitos desse estudo.

Há de se ressaltar que a escolha do curso de Direito da UEFS como universo para o desenvolvimento desta pesquisa não se deu por acaso, de forma aleatória e “[...] também não veio simplesmente para preencher um requisito formal da pesquisa [...]”, (SANTOS, 2005, p.75), pois se fundamenta em aspectos educacionais e metodológicos que serão descritos e discutidos no transcorrer do texto.

Além disso, a escolha do curso de Direito se dá porque as inquietações e experiências de ensino que geraram interesse pelo objeto desta pesquisa ocorreram durante o meu curso de Graduação em Direito e na experiência como docente do curso, como já exposto, e da UEFS pela necessidade que a Universidade possibilite diálogos sistemáticos e contínuos com a comunidade acadêmica não somente por meio do ensino e da extensão, mas também pelas pesquisas educacionais.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Para a investigação e a explicação de determinada realidade, é imprescindível a aproximação com a mesma em um processo que não se exaure, isto porque essa aproximação dura todo o percurso da pesquisa e possibilita a construção contínua do método investigativo a partir do nível de aproximação e das mudanças que podem ocorrer no objeto durante o percurso. Por não ter proximidade com o curso de Direito da UEFS, apesar de já possuir a experiência com a docência, escolhi fazer o tirocínio docente na disciplina Direito Tributário I, no curso de Direito da UEFS, a fim de conseguir identificar de perto meus sujeitos.

Esta pesquisa, portanto, se iniciou pelo contato com alunos e professores na sala de aula, a qual me permitiu acompanhar “[...] as experiências diárias dos sujeitos”, de forma que pude “[...] tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.26), bem como ter acesso aos professores, contato dentro do departamento, e os alunos no cotidiano da disciplina escolhida, aplicada no 9º semestre.

O citado semestre foi escolhido porque, nesse momento, os alunos já conhecem os professores do curso, o perfil de cada um, e assim podem respaldar suas opiniões nas experiências vivenciadas semestralmente com esses professores. Ademais, há a possibilidade de esses alunos serem acompanhados por mais de um semestre. Nesse sentido, de um universo de 45 (quarenta e cinco) alunos na sala de aula do 9º semestre, apenas 10 (dez) aceitaram receber o questionário, para conhecer o perfil do aluno da instituição, desses, apenas 6 (seis) devolveram respondidos, e para as entrevistas, apenas 4 (quatro) foram os que puderam participar e dar prosseguimento à pesquisa.

Os alunos pesquisados, que concluíram a pesquisa, em sua maioria, foram do sexo masculino, com idade entre 25 (vinte e cinco) e 45 (quarenta e cinco) anos, sem formação técnica e sem outra graduação anterior ao curso de Direito, inclusive nenhum realizou curso de pós-graduação, por isso esse curso foi a primeira opção para a maioria. Esses alunos possuem experiência na área jurídica através dos estágios realizados durante o curso, ou por exercer atividade profissional afim à área jurídica, o que influenciou as áreas de atuação que pretendem exercer com a formação, que são diversas, dentre advocacia cível, trabalhista, tributária, previdenciária e criminal, até docência em uma dessas áreas de conhecimento.

A escolha do curso de Direito, para esses alunos, se deu pela afinidade com a área de humanas, percebida pelo próprio sujeito e/ou por familiares, e com a área de atuação, a partir do contato em uma experiência profissional, bem como pela possibilidade de ajudar outras pessoas, devido a já ter contado com um profissional da área jurídica para resolver alguma situação particular.

Quanto às expectativas com o curso de Direito da UEFS, um sujeito ressaltou que não tinha expectativas, foi construindo seus caminhos ao longo do curso, sem depender, necessariamente, do que ele oferecia. Outros 2 (dois) tinham e não foram supridas, especialmente no que se refere à importância dada à técnica jurídica em

detrimento de princípios importantes como a promoção da justiça social. Outro, ainda, só tinha expectativas relacionadas à sua atuação profissional a partir da realização do curso, e ao ensino relacionado a ela, o que muitas vezes não considerava satisfatório, mas não destacava pontos relacionados às características estruturais do curso.

Através dessa experiência e durante as atividades de tirocínio, pude perceber que no fim do curso, ou seja, no 10^o (décimo) semestre, os alunos estão muito preocupados com o trabalho de conclusão de curso e o exame da ordem, o que faz com que eles já não se envolvam tanto com as disciplinas ministradas no curso e, por consequência, torna o trabalho do professor mais complexo. Por isso, os professores escolhidos não serão desse semestre, pois essa característica bem específica da Instituição pesquisada representa um fato complicador para a atividade do docente, o qual deverá desenvolver habilidades peculiares para tal circunstância especificamente.

A escolha do professor também não seguiu um critério técnico específico, mas se estabeleceu naturalmente conforme a disponibilidade, já que, a maioria, por exercer atividades extra docência, não tiveram tempo de participar das etapas da pesquisa. Inicialmente, 5 (cinco) professores receberam os questionários, utilizados para conhecer o perfil do professor da instituição, 3 (três) devolveram respondidos, mas ao final, apenas 1 (um) professor pode dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa, participando da entrevista.

O docente pesquisado, que concluiu a pesquisa, foi do sexo masculino, com faixa de idade acima de 60 anos, com tempo de docência acima de 30 (trinta) anos. A formação inicial se deu na área jurídica, com especialização em Administração Tributária e mestrado em Direito. As experiências profissionais são na docência em faculdades e universidades e cargo público.

Vale esclarecer que todos os sujeitos, alunos e professor, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para participar desta pesquisa e tiveram seus nomes preservados, motivo pelo qual serão aqui cognominados de: Rod, o professor, e os alunos por Luisa, Galvão, Nando e Sare. Os codinomes foram assim estabelecidos por utilizar equivalentes de nomes de amigos e colegas que ajudaram a pesquisadora no decorrer das atividades do mestrado.

5.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para Gall e Borg (2007), a pesquisa qualitativa é multimétodo em seu foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista do objeto de estudo, no escopo de compreendê-lo profundamente. Do mesmo modo, Brewer e Hunter (2006) apontam que esse método pretende estabelecer um conjunto de medidas para cada conceito, cujos indicadores sejam convergentes para o mesmo fenômeno social, de tal maneira que as diferentes técnicas de coleta de dados minimizem o risco de sobreposição de vieses metodológicos.

Nessa visão, Healy e Perry (2000) explicam sobre o julgamento da validade e confiabilidade dentro do paradigma realista que confia em percepções múltiplas sobre uma realidade única. Nesse intuito, a pretensão é conhecer os alunos e professores, sujeitos da pesquisa, através de questionários aplicados previamente e, posteriormente, quando da realização das entrevistas, correlaciona-las com o arcabouço teórico construído a partir de pesquisas nas principais obras que tratam sobre formação de professores, conhecimentos, competências e saberes necessários à docência, naquelas que abordam o ensino do Direito e a docência nesse âmbito.

O questionário, por sua vez, foi elaborado com o intuito de conhecer o perfil do aluno e do professor do curso de Direito da UEFS. Este instrumento foi aplicado durante a minha atuação no tirocínio dentre os meses de novembro de 2015 e maio de 2016 e respondidos em minha presença, no intuito de dirimir quaisquer dúvidas que surgissem. Para a compreensão da necessidade da profissionalização docente no ensino do Direito, envolta em saberes, bem como da aprendizagem discente direcionada por determinados saberes, foi mister compreender, a princípio, quem são esses sujeitos, de onde eles vieram, quais suas intencionalidades com o curso de Direito e com a docência, e quais os seus conhecimentos prévios.

No questionário para os alunos, constaram perguntas que identificam o sexo, a faixa de idade, formação técnica ou outro curso de graduação, curso de pós-graduação, experiência na área jurídica, a (s) área (s) do Direito em que pretende atuar, porque escolheu o curso de Direito, se o curso foi sua primeira escolha, bem como se as expectativas com o curso foram supridas. Já no questionário para os professores, foi perguntado sobre sexo, faixa de idade, tempo de docência, formação

inicial, formação continuada, experiência profissional na área jurídica e outras vivências e disciplina (s) lecionada (s).

As entrevistas foram o último passo e aplicadas no mesmo semestre letivo. Para May (2004, p.145), as “[...] entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas. [...]”, além disso, como aponta Severino (2007, p. 124) visam compreender o que os “[...] sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”. Existem vários tipos de entrevistas, mas, neste estudo, realizei a semiestruturada, “[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos. [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p.146), a fim de conseguir “[...] mais espaço para *sondar* além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado. [...]” (MAY, 2004, p.148, grifo do autor).

A princípio foi difícil encontrar sujeitos que aceitassem se envolver na pesquisa (com o questionário e a entrevista), em ambos os grupos, de professores e alunos. Quando, enfim, encontrei os aceitantes, esses receberam orientações acerca do tema e objetivos da pesquisa e foram convidados a responder um questionário que ajudaria a conhecer os sujeitos e identificar o perfil dos docentes e discentes da instituição, utilizado como precursor à realização de uma entrevista sobre o objeto da pesquisa, a qual buscou entender o que os sujeitos conhecem a respeito dos saberes docentes e como os visualizam em sua experiência no curso de Direito.

A entrevista semiestruturada, a qual proporciona certa liberdade do entrevistador, foi conduzida a partir de 8 (oito) casos predefinidos, construídos com base em fatos reais das salas de aula do curso de Direito de variadas instituições da cidade de Feira de Santana, conhecidos pelo diálogo com alunos e professores das mesmas. Os casos foram utilizados para conduzir os sujeitos na reflexão acerca do seu contexto acadêmico e do processo de ensino-aprendizagem, partindo dos saberes que conduzem, ou não, a prática dos professores no ensino do Direito, bem como do reflexo desses saberes, ou de sua ausência, na aprendizagem dos alunos.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para Lüdke e André, “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições

de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. [...]” (1986. p.45). Assim,

[...] A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (*Ibidem*)

Destarte, para analisar os dados coletados, a partir dos instrumentos de coleta já citados, utilizei a análise de conteúdo de Bardin (2009). Essa análise representou o processo de formação de sentido, de significado dos dados, e se consolidou, limitando e interpretando os dados coletados de acordo à visão do pesquisador. Foi um processo complexo que envolveu correspondência entre dados concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação.

Por isso, a análise de conteúdo de Bardin (2009), enquanto método, apresenta um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, o qual me possibilitou uma fragmentação das falas dos sujeitos investigados, seguida do processo de singularização e posterior criação de categorias e subcategorias.

Para Lüdke e André (1986, p. 42), “a construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. [...]” ou, posteriormente, da análise propriamente dita dos dados coletados. Minayo (1994, p. 70), por sua vez, aponta que a palavra categoria “[...] se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. [...]. Nesse sentido, trabalhar com elas significou agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. [...]”

Assim, tentei descobrir os discursos “ocultos” e, compreender os sentimentos, percepções e intenções dos pesquisados, a partir das diversas leituras dos instrumentos da pesquisa. Através dos dados dos questionários e entrevistas, a intenção foi buscar o sentido empregado tanto pelos professores quanto pelos estudantes, o que não está aparente e precisa de uma metodologia para ser desvelado. O método de análise de conteúdo foi utilizado para ir além dos significados extraídos dos depoimentos.

6 OLHARES PARA O CURSO DIREITO: OS SABERES NECESSÁRIOS NO EXERCÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE

Nesta seção, foi possível perceber o olhar do professor e dos alunos para o curso de Direito da UEFS, a partir da análise das entrevistas realizadas. Por meio desse instrumento, organizei as categorias com as quais esta seção está organizada, tendo em vista que este estudo foi constituído sob a égide da técnica de análise de Bardin (2009), com o escopo de atribuir significado ao material extraído da transcrição dos instrumentos, a partir da relação com o arcabouço teórico.

Essa relação permitiu esclarecer quais dos saberes elencados anteriormente são realmente necessários à prática docente no curso de Direito, pelos olhares de 4 (quatro) alunos e 1 (um) professor da instituição pesquisada. Esses olhares possibilitaram a construção deste capítulo, que se constitui sob 3 (três) categorias, a apropriação do conteúdo, a relação professor-aluno e a prática pedagógica, extraídas da relação entre aporte teórico e entrevistas. Os sujeitos que contribuíram com esta pesquisa tiveram seus nomes preservados e serão aqui denominados de Rod, o professor e os alunos de Luisa, Galvão, Nando e Sare.

6.1 A APROPRIAÇÃO DO CONTEÚDO COMO SABER ESPECÍFICO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

A apropriação do conteúdo pelo docente foi identificada pelos sujeitos como um saber necessário ao exercício da sua atividade, o que Tardif (2002) compreende ser o papel do professor, se apropriar e mobilizar esses saberes em sua prática. No depoimento do Professor Rod, o docente precisa ter um mínimo de apropriação do conteúdo para dialogar com os alunos: “Claro que ninguém sabe tudo. Mas é fundamental que se tenha um mínimo arcabouço teórico da disciplina, com condição de conversar sobre aquele objeto de estudo”, é o que Shulman (1987) entende por organização cognitiva do conteúdo da disciplina pelo professor, para ensinar.

O professor não precisa saber toda a teoria para ensinar, mas precisa conhecer minimamente o conteúdo da disciplina que leciona para proporcionar ao aluno o

diálogo com o conteúdo e posterior construção de entendimento a respeito dele. Para tanto, o professor Rod ressalta a necessidade essencial de compreensão do conteúdo, ao considerar que “Direito requer compreensão. Compreender é mais do que estar informado, compreender é além de estar informado é estar apto a transformar aqueles dados em informação útil para a tomada de decisões na vida”, pois compreender é muito mais que transmitir informação aos alunos.

Gauthier (2006), Pimenta (2002) e Shulman (1987), coadunando com esse entendimento, apontam que ensinar implica compreensão aprofundada dos princípios essenciais ao conteúdo específico, ou seja, ensinar exige a apreensão profunda que possibilite a transformação do conteúdo em entendimento. Shulman (1987) traz ainda que o domínio ou aprofundamento na disciplina pressupõe, além do conhecimento da área específica, o conhecimento histórico e filosófico de seus fundamentos.

Na perspectiva do Direito, portanto, além do saber aprofundado da disciplina específica, o professor precisa saber as disciplinas propedêuticas, com o escopo de estimular a crítica e racionalização nos alunos, como traz Rod: “o professor de direito precisa ter o conhecimento específico da disciplina dogmática, mas antes disso todo professor de direito de qualquer disciplina, precisava estudar um pouco de teoria do direito”.

Além do saber específico, aprofundado da disciplina e das disciplinas propedêuticas que a fundamentam, o professor precisa contextualizar o conteúdo com a realidade na qual se insere para que não se torne mera abstração, sem desenvolver a compreensão do conteúdo pelo aluno e a capacidade de exercer sua profissão. Segundo Tardif (2002) o entendimento construído pelo aluno deve dialogar com a realidade; Shulman (1987), também afirma que nada mais é que papel do professor instigar no aluno a compreensão crítica e sistemática do conteúdo, aproximando-o da realidade. Rod assevera:

É preciso cada professor entender que o direito é para a vida e tem a ver com a vida; o direito não é uma abstração. Quando todos os professores compreenderem isso, nós vamos deixar de fazer discursos pomposos e pouco inteligíveis, vamos trabalhar os verdadeiros problemas da vida envolvendo o direito em sala de aula.

Nada mais lógico, tendo em vista que todo conteúdo jurídico está relacionado a normas que regulam o convívio dos indivíduos em sociedade, como bem define Reale (2006) em sua perspectiva tridimensional do Direito. Contudo, parece que os

professores do curso de Direito estão mais preocupados com a transmissão do conteúdo do que com a compreensão do mesmo pelos alunos, como defende Freire (2000), com a legítima possibilidade de associação desses conhecimentos com a realidade social para a qual e pela qual o Direito é criado, o que corresponde a uma contradição, não só na perspectiva do ensino, mas também da posterior atuação profissional do aluno. A fim de sanar essa contradição imposta no curso de Direito, o professor Rod afirma que:

O saber só se estabelece quando se instala uma relação entre o sujeito que quer conhecer e o objeto que se pretenda ser conhecido. Essa relação só se estabelece a partir de indagações básicas que deverão ser discutidas. A literatura é auxiliar, fundamental é a capacidade do professor de despertar no aluno a percepção de um problema, envolvendo a disciplina[...]

Nesse escopo, Tardif (2002) assinala que o professor, portador do saber da disciplina, não pode ser um mero transmissor de informações, mas um sujeito atuante, colaborador da construção do entendimento pelo aluno. O foco do ensino, portanto, deve estar na capacidade do docente envolver o aluno no conteúdo e torná-lo próximo para que a leitura do aporte teórico seja compreensível, a aprendizagem ocorra, e seja frutífera a atuação na sociedade, dada a importância do saber disciplinar.

Shulman (1987) conclui que o papel do professor é de fundamental importância, uma vez que o professor poderá proporcionar ao aluno o conhecimento essencial que o instigue na busca de novos instrumentos de aquisição de entendimento e aproveitamento na realidade social. No mesmo sentido, Pimenta (2002) afirma que a apropriação do conteúdo pelo aluno é fruto do trabalho do professor. Desse modo, a ausência de saber do conteúdo pelo docente afeta a aprendizagem do aluno, como demonstra Galvão: “o conteúdo eu acho que é fundamental” e afirma Nando:

Eh, bem, eu acho que a importância é fundamental né? o professor sabe o assunto, mas por mais que o aluno leia, de repente existe algumacoisa que faça a diferença e que de repente o aluno naquele momento não vai saber e o seu aprendizado vai ficar comprometido, NE. A sua formação vai ser comprometida, talvez não a formação, mas o aprendizado sim [...]

E complementa: “Rapaz, o conhecimento, de zero a dez, em importância é dez”. O professor não pode se furtar de buscar o conteúdo, pois, segundo Freire (2000) ele pode libertar o indivíduo e o leva à insaciedade. Conhecimento atrai

conhecimento e gera mudanças no contexto, na sociedade, na história, assim como a ausência dele pode causar sérios prejuízos à aprendizagem do aluno, como demonstra Sare, por já ter vivido situações semelhantes: “a importância do conhecimento dos professores é uma condição *sine qua non* e, eu vivi situações semelhantes a essa daqui, em mais de uma disciplina e, os prejuízos são enormes”.

Ocorre que, por ser corriqueira, segundo a afirmação de Luisa: “Isso acontece muito, do professor não saber aquele assunto na sala de aula e ir aprendendo com os alunos”, alguns alunos não se sentem prejudicados com essa situação, por acreditar que o professor, por ser formado na área jurídica, já tem conhecimentos gerais que lhe permitam conduzir o aluno na aprendizagem do conteúdo específico. Freire (2000), contudo, aponta que o educador precisa ter um compromisso ético com o conteúdo, com seus alunos, com o processo educativo e isso não ocorre na superficialidade. Nesse sentido, o aluno não pode se contentar com qualquer postura, ao contrário do posicionamento de Luisa:

[...] eu não vejo como um despreparo, que ele dê uma aula sobre um assunto que ele não tenha total domínio, [...] mas se ela é formada em direito, ele tem mais base que o aluno, então eu acho que tem como ele dialogar com o aluno e constituir o conhecimento ali, sempre tentando o máximo possível, se ele já tem uma noção de direito ele tem como saber se aquilo ali tá indo para o caminho certo e se não tá.

Freire (2000) aponta que o educando deve ter liberdade de atuação no seu processo formativo, mas isso não exclui o compromisso do educador com o ensino, uma vez que ele precisa ajudar o aluno a construir seu conhecimento. A total ausência de apropriação do conteúdo pelo docente não deve ser tolerada pelo aluno, a esse respeito Luisa ressalta: “teve um professor meu em uma disciplina que [...] não tinha muita vivência de dar aquela disciplina, e ele deu uma coisa que não tinha nada a ver com aquela disciplina”. Essa ausência de conteúdo dos professores tem um efeito sistêmico, ao passo que os alunos saem sem apropriação do conteúdo, o que pode lhes causar transtornos no mercado de trabalho, por isso os alunos precisam buscar sozinhos, caso desejem aprender e ter uma boa atuação profissional, como afirma Sure:

[...] as turmas não saem bem preparadas como saiam, mas, a UEFS ainda forma, mas não forma bons advogados, ela entrega o diploma a pessoas que acabam se tornando bons advogados, autodidata, porque em muitas disciplinas lá, simplesmente, não se aprende nada.

Há uma preocupação instalada no corpo docente, que entende a importância do conteúdo, mas com a escassez do mesmo, se vê obrigado a aprender sozinho, uma circunstância que não deveria acontecer no ambiente educativo. É o que relata Galvão: “geralmente há um atraso também ao entrar na sala de aula, assim como, às vezes acaba até mais cedo e o conteúdo é passado muito pouco, do que deveria passar. Então, o que eu vejo é que às vezes a gente tem que se virar”. Reconheço que o saber específico do professor para a disciplina que leciona é de vital importância para a aprendizagem do aluno, como considera Tardif (2002), sem esse saber o trabalho do professor se tornará vazio e o aluno terá que buscar por conta própria, como afirma Galvão:

[...] eu acho que a questão dele ter esses conhecimentos para o qual ele se especializou, facilita pra o aluno, tem uma visão mais ampla da matéria e mais objetiva, a questão da parte prática e até a teoria direcionada a concurso. Então, facilita muito a vida do aluno, porque quando o professor não tem essa especialidade na área, ele tá lá só para tapar buraco, o aluno fica meio perdido, ele vai ter que estudar por conta própria [...]

Para sanar esse conflito educativo, Pimenta (2002) afirma que o professor precisa se apropriar profundamente da informação, contextualizá-la e construir o seu entendimento, a fim de conduzir os alunos na aprendizagem, esse é o seu papel. Sem esse mínimo necessário à docência, então qual é o papel do professor, se o aluno é quem busca meios de suprir a ausência de sua ação?

O problema aumenta quando, muitas vezes, além do professor não se apropriar do conteúdo, e, por isso, não explicá-lo adequadamente, o próprio aluno não estuda para suprir a lacuna deixada pelo docente. Segundo Sare isso acontece porque “infelizmente como a nossa cultura tem sido uma cultura muito mais lúdica, então, a gente não tem muito a cultura de ir aos livros”. Mas Shulman (1987) aponta que o conhecimento se fundamenta na literatura, por isso a importância do estudo da mesma. Isto porque o professor e o aluno precisam compreender a importância do conteúdo no processo educacional.

É certo que, tanto os professores, quanto os alunos devem ter os mesmos objetivos em relação à aprendizagem, caso algum deles esteja com objetivos de aprendizagem fora do contexto da sala de aula ou desinteressados, não haverá

efetividade no processo, como no exemplo citado por Galvão: “ele estava com outros objetivos, em outras matérias ou concurso [...] e outros são alunos mesmo desinteressados, porque o celular também era um grande vilão”. Freire (2000) aponta que há a necessidade de um real envolvimento dos educadores e educandos para os fins educativos a que se propuserem.

Por mais complexa que se apresente a educação no curso de Direito, existe outra questão que influencia consideravelmente a prática do professor, o fato de haver uma atualização constante dos conhecimentos jurídicos, uma vez que eles acompanham as mudanças que ocorrem na sociedade. Dessa forma, Shulman (1987) aponta que há grande responsabilidade do professor com sua prática pedagógica para proporcionar ao aluno o saber essencial sobre o conteúdo, que na área jurídica representa um conteúdo devidamente atualizado. Como demonstra Luisa: “ele não precisa ser pesquisador, mas ele precisa na sua área saber o que é que tem sido feito, ter uma atualização e mostrar também para o aluno que aquilo ali está em construção”.

Ainda, o professor precisa esclarecer que o Direito é um conhecimento em construção e a qualquer momento tudo pode mudar. Como aponta Luisa: “eu vejo o direito muito como uma construção e não como um conhecimento acabado”. Torna-se importante, portanto, o entendimento de Tardif (2002) de que os saberes específicos das disciplinas devem ser apropriados pelo professor, a fim de conduzir o aluno na construção de um entendimento. Desse modo, se o aluno conseguir construir seu próprio entendimento sobre o conteúdo, a partir da explicação do professor, não terá dificuldade de compreender as possíveis mudanças que ocorram e, inclusive, poderá se posicionar diante delas.

O papel do professor não é transmitir um conteúdo ao aluno, é estimular a crítica, o raciocínio do conteúdo porque o Direito não tem um conhecimento pronto, ao contrário, está em constante construção. Freire (2000) coaduna com esse entendimento quando traz a necessidade de um ensino crítico, progressista e libertário, que conduza o educando a uma intervenção notória e transformadora da realidade social onde está inserido. A esse respeito, Luisa considera que:

[...] o papel do professor de direito não é passar o conhecimento mastigado, é [...] mostrar que é um processo de construção [...]. Eu tive um professor, [...] e ele me falava que os alunos precisam perceber que não é porque o STF⁵ entendeu isso dessa forma que é o certo,

⁵ Supremo Tribunal Federal

tem que ter uma visão crítica, porque aquilo foi entendido agora de uma forma, mas antes foi entendido de outra, e porque? [...] Acho que deveria mostrar caminhos de raciocinar juridicamente.

Diante dessas circunstâncias, o professor precisa atualizar o aluno e não pode impor sua fala como verdade, pois, segundo Shulman (1987), o aluno deve ser conscientizado das questões sociais que envolvem o conteúdo, sobrepondo as imposições ideológicas do contexto ou do próprio docente. Como afirma Luisa, o professor precisa:

explicar melhor, no STF é dessa forma, no STJ⁶ é dessa, só que tá começando a mudar pra tal sentido. Eu só fui me dar mais conta no estágio do que se eu estivesse estudando para mim, porque na sala de aula parece que é tudo muito certo e isso cria uma falsa impressão para o aluno, porque o campo de direito é muito, muito amplo, é um campo muito instável.

O aluno só conseguirá ter uma compreensão profunda dos conteúdos construindo seu próprio entendimento, se conhecer profundamente o conteúdo. Gauthier (2006) e Pimenta (2002) salientam que para ensinar é necessário compreender profundamente o conteúdo da disciplina, bem como que esse saber profundo é o que diferencia o professor de outros profissionais que simplesmente entendem o conteúdo. Portanto, o professor precisa pesquisar, investigar, se debruçar sobre o conteúdo para torna-lo compreensível, especialmente nas disciplinas que se relacionam com a prática da profissão, como afirma Luisa:

[...] eu acho que falta mais envolvimento desses professores com pesquisa e no caso dos professores mais de prática, não exatamente prática de laboratório, mas as disciplinas que são mais práticas, passar [...] um bom conteúdo, um conteúdo atualizado em nível de doutrina mesmo, de bons doutrinadores [...]

Como se pode evidenciar há a necessidade de um investimento no eixo teórico-prático para a construção do entendimento, conforme ratifica Luisa: “Não é deixar muito prático, é ter densidade de doutrina que é importante, mas dialogando e mostrando ao aluno que o direito é construção”. E, seguindo o entendimento de Tardif (2002) e Gauthier (2006) a implementação dessa perspectiva de ensino cabe ao professor e deve ser estimulada pela instituição de ensino, responsável por definir

⁶ Superior Tribunal de Justiça

quais conteúdos serão trabalhados em cada disciplina, bem como por estimular o professor a ministrar esse conteúdo associando-o com a prática.

O aluno reconhece quando o docente está envolvido, comprometido com o conteúdo, e demonstra isso, como afirma Galvão: “Por mais que vá ter um feriado e é uma aula boa, um professor que passa o conteúdo de forma satisfatória, ai realmente, 70% dos alunos vão”. Porque entende que quando o professor assume compromisso de efetivamente proporcionar ao aluno compreensão do conteúdo faz diferença para sua aprendizagem, e esse professor passa a ser considerado “bom”, perante os alunos, como Galvão identifica: “Uma característica significativa, quando o professor mostra que tem conhecimento do assunto, que você fala ‘esse professor é bom’”, essa identificação é evidenciada também por Cunha (2004).

Nando ainda traz a questão de que o professor não pode simplesmente saber o conteúdo, mas precisa explicá-lo de forma aprofundada, observando a necessidade dos alunos, que, muitas vezes, não participam efetivamente da aula por características próprias, mas têm interesse na aprendizagem: “ele deveria explicar o assunto de forma pormenorizada, porque muitas vezes você encontra aluno que não se sente à vontade de questionar o professor”. Shulman (1987) afirma então que o professor deve proporcionar ao aluno conhecer o conteúdo, considerando suas diferentes formas de cognição.

O professor precisa assumir o compromisso ético com sua profissão, com os seus alunos e com a sociedade, realizando sua atividade da melhor forma, por reconhecer a sua importância na sala de aula e suas consequências na sociedade. Assim, está evidente, pelo olhar dos sujeitos, que a apropriação do conteúdo pelo professor é um importante saber para o exercício da sua atividade e para a aprendizagem do aluno, mas infelizmente, não são todos os professores que se apropriam e correspondem a esse saber no contexto da universidade.

Muitas vezes, o problema não está exatamente na falta de apropriação profunda do conteúdo da disciplina pelo professor, mas na organização da instituição, quando, devido à falta de professores especializados para cada disciplina, que necessita de uma especificidade de saber diferente, o professor passa no concurso para assumir uma determinada disciplina e acaba tendo que assumir outras, para as quais não está preparado. Isto evidencia, segundo Tardif (2002), que o professor não tem domínio dos saberes disciplinares, que são conhecimentos que ele precisa se apropriar para ajudar o aluno a construir sua formação. Então, a instituição, destarte,

a fim de não prejudicar a aprendizagem do aluno, precisa considerar a apreensão específica do professor em relação ao conteúdo para alocá-lo na disciplina. Em relação a essa situação, Galvão declara:

Essa situação a gente já vivenciou no curso. Professores que passaram no concurso de determinada cadeira, mas acabaram direcionando para outra matéria que não tem nenhuma afinidade [...] quando eu entrei no curso de direito, eu já tinha pelo menos uma noção das disciplinas técnicas em função de concurso. E algumas matérias que os professores ensinavam eu sentia que eles tinham dificuldades, porque passaram para ambiental e iam ensinar família.

E completa: “eu acho que as universidades deveriam rever essa situação de deslocar o professor de áreas diferentes só pra tapar o buraco”. Nando também exemplifica:

A professora ministrou uma disciplina para qual ela não tinha feito concurso e teve que assumir a cadeira [...] em um mês a professora teve que ensinar o conteúdo do semestre inteiro. E aconteceu também com um professor que é professor de direito do trabalho, e teve que ensinar direito penal e ele disse que não sabia nada e teve a coragem de dizer para os alunos [...].

Essa situação de gestão do ambiente educacional em relação à especialidade do professor para a disciplina que leciona está diretamente ligada à necessidade apontada pelos sujeitos de apreensão pelo professor do conteúdo específico da disciplina como saber vinculado ao exercício de sua profissão, o que já se revelou imprescindível e sua ausência pode frustrar completamente a aprendizagem do aluno. Por isso, a instituição de ensino também tem um papel fundamental na prática docente e na aprendizagem do aluno, quando compreende a importância do saber do conteúdo e coopera com esse saber.

6.2 O SABER UTILIZADO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A relação professor-aluno é considerada como importante saber que proporciona efetividade no processo de ensino-aprendizagem. Nessa relação afetiva,

a interação e o envolvimento entre professor e aluno são apontados pelos sujeitos, como motivadores do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2000);(PIMENTA, 2002). Ou seja, se aluno e professor estão envolvidos com o contexto da sala de aula e correspondem às expectativas uns dos outros, ambos se sentirão, voluntariamente, empenhados em cooperar com o processo. Tardif (2002), nesse diapasão, considera que essa relação é fruto do saber da experiência do professor, que com a vivência percebe a necessidade de se aproximar dos seus alunos.

Há autores, contudo, como Ribeiro (2010), Lizarraga (2010) e Day (2011) que compreendem a relação professor-aluno como fruto do saber da afetividade e da formação docente continuada, a qual direciona o professor na reflexão sobre o componente afetivo na aprendizagem do estudante. De qualquer forma, todos os autores, independente da perspectiva que assumam, reconhecem, unanimemente, a importância da relação afetiva entre professor e aluno como substância para o processo de aprendizagem dos alunos.

Essa proposição se afirma ainda pelo crescimento dos estudos sobre o tema, bem como pela necessidade apontada pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Professor Rod, em sua fala, prontamente declara a essencialidade da postura relacional do professor: “tenho obtido sucesso com meus alunos exatamente porque eu procuro me colocar no lugar deles, eu acho que é fundamental essa postura”.

Em outra época, ninguém ousaria dizer que o professor obtém sucesso no ensino quando se coloca no lugar do aluno, ao passo que o professor era a peça principal da sala de aula, de onde emanava todo o conhecimento. Mas autores como Freire (2000) e Cunha (2008), em seus estudos, defendem a necessidade de envolvimento e afetividade entre os sujeitos partícipes do processo educacional, tendo a aprendizagem do aluno como consequência. Para tanto, Shulman (1987) aponta que o professor precisa conhecer seu aluno, suas características, para estabelecer um diálogo no intuito de alcançá-los e conduzi-los à aprendizagem. Rod descreve sua experiência:

[...] muitas vezes, para mim professor e para a outra parte da classe, a aula está sendo maravilhosa, mas não consegue ser para aquela minoria, que apesar de ser minoria, requer um certo carinho e requer também respeito. Eu tenho conseguido com algum sucesso, com uma simples parada para conversar e até contar piada pra eles, reverter situações e trazê-los, digamos assim, para a turma ficar mais empolgada com a aula. O diálogo é sempre o melhor caminho.

Vê-se que a postura interativa, envolvida, do professor com o aluno pode recontextualizá-lo no eixo do processo de ensino-aprendizagem. Isso significa também que, como deixa evidente o Professor Rod em seu depoimento: “não se pode, permita a expressão chula, “enfiar goela abaixo” qualquer coisa a partir do melhor que pensa o professor, sem antes esclarecer ao aluno, sem antes dizer ao aluno minimamente porquê e para que, se vai propor aquilo”. Um princípio básico da relação afetiva de envolvimento do professor com o aluno é o respeito ao sujeito humano que o aluno é, posição claramente defendida por Cunha (2008).

Esse envolvimento pode ir mais longe, quando pensamos na perspectiva de Masetto (2003) e de saber de Freire (2000), os quais ressaltam a necessária liberdade de atuação do educando, o que precisa do envolvimento do professor no processo de ensino-aprendizagem ao ponto de propiciar ao educando a possibilidade de intervenção em seu próprio processo de aprendizagem. Para tanto, a humildade, saindo da posição de superioridade, o respeito, a flexibilidade, a imparcialidade, a neutralidade, devem ser práticas necessárias à docência, a fim de facilitar a comunicação com os alunos e entender suas necessidades e objetivos no contexto educacional. É o que o professor Rod aponta e critica:

Na universidade se fala muito em democracia, mas vejo tantas posturas autocráticas. Fala-se muito em diálogo, mas no momento de viver o que se diz, o que tenho visto em muitas oportunidades é a rejeição ao diálogo. É a assunção de posturas onipotentes, eu tenho o poder, eu tenho o saber, eu sou professor, eu não admito ser contestado. Talvez a gente devesse ser mais humilde.

Posturas como essas, de professores que ignoram o envolvimento com o aluno, sem considerar a necessidade que a própria prática docente evidencia, fazem surgir situações de conflito entre professor e aluno, que podem comprometer totalmente o processo de aprendizagem. Para que isso não ocorra, Masetto (2003) afirma que deve se estabelecer uma parceria, de proximidade entre o professor e o aluno. Por conseguinte, fica claro que professor e aluno precisam estabelecer uma relação de envolvimento, na qual cada um se responsabilize por seus atos, sempre se respeitando nessa relação. Professor Rod exemplifica uma situação de envolvimento, maturidade e respeito de professor e aluno:

Eu professor tenho o dever de estar lá na classe, eu vou estar sempre. Agora os alunos têm o direito de não ir. Eu não posso ficar aborrecido por isso. Posso lamentar afetivamente a ausência dos meus queridos alunos. Agora, eles precisam também saber de que são adultos e que toda atitude tem consequências. Eles deixaram de comparecer a uma aula, perderam uma oportunidade de ampliar os conhecimentos, de retirar dúvidas, mas não deve sofrer qualquer punição como normalmente fazem certos professores, 'eu vou dar o assunto como dado e quem quiser que se vire na prova', também não concordo com essa postura.

Para Freire (2000) ensinar exige generosidade, ou seja, não se pode exercer a docência sem considerar as condições peculiares dos alunos. Um exemplo é a sensibilidade do professor às necessidades dos alunos, o que deve ter como consequência a minúcia na explicação do conteúdo, inclusive pelo fato de que, muitas vezes, pelo aluno exercer outras atividades, como acontece com a maioria das pessoas que faz o curso noturno, e não ter como administrar bem o tempo para os estudos, como aponta Nando:

[...] o professor deve ter a sensibilidade de perceber qualquer dificuldades dos alunos, considerando que é um curso noturno, as pessoas trabalham o dia todo, muitas vezes não têm condições de estudar, embora isso não seja uma desculpa, pois é um dever dele estudar, mas eu acho que deveria ser mais sensível essa questão e, explicar sim o conteúdo.

O papel do professor é ser mediador do conteúdo para o aluno, para tanto, carece de sensibilidade para considerar suas necessidades e contexto. O saber é apontado por Pimenta (2002) como necessário para tornar o aluno hábil à reflexão crítica da informação. Nando entende esse papel do professor e afirma: “[...] ele auxilia sim, porque em tese, o professor ele tem mais experiência do que o aluno, então ele vai saber como se colocar, como entender o aluno, a partir, de repente, do contexto dele e, aí passar, clarear as ideias, sabe?”.

Entender o aluno e seu contexto é, portanto, um saber indispensável ao docente que tem por objetivo de sua atuação a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Shulman (1987) aponta que o professor precisa conhecer o aluno e suas necessidades e essa percepção ocorrerá na interação, na relação, na aproximação do professor com o aluno. Nando categoricamente assevera que:

[...] sem interação você não consegue saber até que ponto o aluno conseguiu entender, então, se de repente você pergunta ou trás um

caso para que seja analisado, então você vai conseguir entender até que nível o aluno conseguiu entender [...]

Nessa interação o professor tem a possibilidade de influenciar, potencializar a aprendizagem do aluno, como exemplifica Nando:

Porque ela era uma pessoa tão cativante que eu passei a gostar de matemática por causa dela e, quando eu fui para a sétima série também encontrei uma outra professora, mas essa professora tratava o aluno com tanta aspereza que eu passei a não gostar mais, não quis mais saber de matemática [...]

Nesse estrato foi possível constatar que a postura do aluno influencia o trabalho do professor, que carece de demonstração de consideração e reconhecimento pelo seu trabalho como aponta Nando: “A forma do aluno se portar na sala de aula influencia sim o professor, porque você faz um trabalho e você quer ser reconhecido, a verdade é essa”. A conduta do aluno é significativa para a atividade do docente, e Nando, aluno que já viveu a experiência de ser professor desabafa: “Você faz uma boa aula e espera que eles correspondam, porque você já tem muito tempo de experiência na frente deles, então sabe o que eles vão enfrentar”. E sobre a influência do aluno complementa:

Influencia porque à medida que o professor não se sente reconhecido ou pelo menos não tem o respeito do aluno na sala de aula, ele não vai dar a mesma importância. A gente diz que ele tem que ser profissional, que ele tem que fazer, mas, você só consegue fazer quando você tem condições para isso. Então, se o aluno não dá importância à fala do professor como é que o professor vai se sentir à vontade pra ministrar o conteúdo. Então, a postura do aluno influencia sim nessa interação do processo de aprendizagem.

Na mesma acepção, Luisa revela que a conduta do professor pode ser consequência da relação com o aluno, quando se refere a um dos casos utilizados na pesquisa, no qual o professor entra na sala de aula escreve no quadro e sai sem explicar o conteúdo: “eu imagino que ele tenha tido motivo para isso, desafinou com a turma em algum momento, por falta de técnica dele em ser professor ou porque as turmas estão realmente difíceis”, confirmando mais uma vez como a postura do aluno pode influenciar o professor: “Eu acho que influencia porque são pessoas, são sujeitos, então, não tem como não influenciar”. E Galvão, coadunando com esse

entendimento, aponta como o aluno que não corresponde à aula pode desestimular o professor e forma-se um ciclo que afeta a aprendizagem:

[...] o comportamento do aluno influencia bastante também, porque às vezes já é complicado por questão de tempo, o tempo curto que a gente tem e os alunos não ajudam o professor, mantendo silêncio e vendo se o indivíduo tá prestando atenção. Com certeza o professor fica desestimulado, às vezes só tá ali cumprindo o horário dele [...] Então que acho que isso acaba sendo um fator que desestimula mesmo os professores e também a gente não vai ter aprendido nenhum.

Isso demonstra nitidamente que, tanto o professor precisa se comprometer com sua profissão ao ponto de, a partir de sua experiência no processo educacional, se envolver com o aluno e seu contexto, no intuito de alcançar sua aprendizagem, quanto o aluno precisa respeitar, reconhecer o trabalho do professor, a fim de que se estabeleça uma relação entre ambos. Tal situação pode provocar desinteresse, desestímulo de alguma das partes, como Nando exemplifica com o que aconteceu com ele quando era professor, perdeu o estímulo pelo trabalho como docente, apesar de ser graduado no curso de letras com inglês, face ao desinteresse dos alunos: “eu não vou ficar quebrando a cabeça com ninguém, já que não quer”.

A relação professor-aluno é um saber de extrema importância pela sua influência no processo de ensino-aprendizagem, como assegura Nando: “Mas o professor ele tem um peso no aprendizado do aluno, se ele consegue estabelecer esse vínculo”. Ou seja, o vínculo professor-aluno tem o poder de facilitar a aprendizagem e, nesse escopo, Masetto (2003) aponta que o professor deve ser parceiro do aluno, incentivador dos estudos e da aprendizagem, papel que aparentemente extrapola a competência do professor, mas que se insere efetivamente no rol dos saberes necessários ao docente para o ensino e a consequente aprendizagem do aluno.

Essa postura de parceria do professor pode mudar a perspectiva do aluno em relação à disciplina e até pode mudar seu futuro. Masetto (2003) esclarece que houve uma mudança de perspectiva no papel do professor que passou a atuar como parceiro do aluno, reduzindo as distâncias antes existentes visando a atuação profissional do aluno. Essa relação de parceria encontra-se representado fielmente no depoimento Nando:

[...] fui estudar inglês [...]o professor era tão cativante, tão paciente, ele tinha uma forma de ensinar, tão, tão interativa, tão divertida, o curso era dois anos e meio, eu acabei permanecendo, no segundo ano eu já era monitor e, dois anos e meio eu me formei e senti saudades do curso quando terminou, antes de terminar o curso eu já ensinava [...] aí vim, e aqui eu fiz letras com inglês.

Uma dificuldade que se assenta, muitas vezes, sobre o saber que envolve a relação professor-aluno é a ausência de comunicação, que pode, inclusive, conduzir a mudanças de comportamento, pois na perspectiva de Masetto (2003) a proximidade entre professor e aluno gera mudança. Como também defende Luisa: “A postura mais adequada talvez fosse de tentar se aproximar dos alunos, estabelecendo um canal de comunicação efetivo. E as dificuldades, talvez, hoje, estão nos relacionamentos entre professor e aluno”.

Essa comunicação é significativa, pois abarca o respeito do professor ao aluno, como aponta Cunha (2008). Em uma situação de atraso do professor, por exemplo, Luisa afirma que “ele deveria ter se desculpado por ter chegado atrasado”, isso demonstra um mínimo de respeito para com o aluno. Outra importante situação que envolve esse saber é que o professor precisa compartilhar com o aluno o programa de aula, o método de ensino adotado e seu objetivo, a fim de estimular a sua busca pelo conteúdo. Luisa amplamente ilustra:

[...] ele deveria dizer que esse tema não vai ser tratado de forma expositiva, que indicaria estudar em casa em livros e que se depois a pessoa tiver dúvida com aquele assunto é pra procurar ele. Acho que essa seria a postura que alcançaria os alunos de forma melhor. Me incentivaria mais querer estudar.

[...]em relação a postura do professor, ele deveria ter avisado aos alunos que era filme [...]é interessante que o professor fale antes e depois, qual é o objetivo dele com o filme, o que é que ele quer que a gente extraia com aquilo.

O professor precisa demonstrar respeito ao aluno, como ser humano, que tem o direito de entender como será conduzido seu processo de aprendizagem e essa postura lhe proporcionará uma relação de flexibilidade com o aluno. Para Freire (2000), isto é consequência do envolvimento de ambos e para Cunha (2008), é a importância dada pelo professor ao aluno no processo educacional. O efeito será a ocorrência de posturas como a que Luisa demonstra: “Eu não me importo que o professor falte ou que atrase, desde que avise, ou que o atraso não seja tão grande”.

Do mesmo modo, o diálogo, o envolvimento, a afetividade, a confiança, trazidos por Freire (2000), Pimenta (2002) e Cunha (2008), entre professor e aluno devem ser respeitados pelos alunos, como observa Galvão:

[...] os professores sempre ressaltavam [...] quando vocês decidirem não vir, vocês avisem. Então a gente tinha que avisar, pelo fato de não ser legal fazer esse tipo de coisa e não avisar. Houve isso uma vez e o professor não gostou, passou a lista e deu falta a todo mundo, mas quando há o diálogo, aí ele concorda plenamente.

Há de se ressaltar que, caso não haja correspondência, pelos alunos, desse saber docente, não é papel do professor retaliar, como num ambiente de guerra, o que também se impõe aos alunos, pois essa relação, além das características já apontadas se estabelece na resiliência, na superação e no empenho, apesar da conduta do outro.

Nessa interação também deve ser demonstrado um cuidado do professor em relação a cada aluno, sem generalizar as condutas e as reações, como apontado por Cunha (2008), em seu conceito de afetividade, pelo qual o docente demonstra o compromisso com sua profissão por meio da relação interativa que o permita conhecer cada aluno especificamente, para que o ensino consiga atingir a todos, considerando suas características. Se o docente perceber que não há correspondência de todos os alunos, ainda assim não pode se olvidar do seu compromisso com aqueles que se interessam pela aprendizagem. É o que aponta Luisa, ao comentar uma situação em que a professora deixa a sala no meio da aula por perceber a desmotivação dos alunos:

Em relação à postura da professora, eu acho que, ao invés de ter saído no rompante, se pelo menos uma pessoa que tivesse na sala de aula estivesse prestando atenção, [...] não que ela seja mais importante e que deve ser respeitada, mas você acaba rompendo, eu acho que rompe com todos quando ela sai assim.

Enfim, o saber envolto na relação professor-aluno, fruto da experiência, representa o estabelecimento, entre professor e aluno, de um envolvimento, um relacionamento afetivo, maduro, no qual cada um compreenda efetivamente seu papel e esteja disposto a assumir as responsabilidades por seus atos e a se empenhar para que essa relação frutifique na aprendizagem. Se um dos envolvidos nesse processo não se empenhar o suficiente, com certeza não haverá efetividade no objetivo

principal, que é a aprendizagem do aluno. Pelo que se pode constatar nos depoimentos, o processo de ensino-aprendizagem ainda é considerado um saber carente no contexto dos sujeitos pesquisados, apesar da consciência dos mesmos sobre tal aspecto.

6.3 O SABER PEDAGÓGICO E A INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM

Diante dos estudos apresentados sobre os saberes docentes não restou dúvida acerca da necessidade de um saber pedagógico para o professor exercer a sua profissão. Ocorre que muitos cursos, inclusive os cursos de Direito, vêm passando por esse sério problema, pois os seus professores não são preparados para serem professores, não possuem formação específica para tal, apenas formação do campo específico da disciplina que leciona. Tardif (2002), nesse sentido, ressalta a importância da formação profissional específica do professor para a docência, pois essa formação se apresenta como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, já que ensina o professor a ensinar. Rod, em sua prática, vê claramente essa circunstância:

O que é que ocorre, na maioria dos casos, e principalmente em cursos como Direito, os professores não são professores por formação, são advogados bem sucedidos, até juízes, promotores, ocupantes de outras cadeiras jurídicas, e que por terem o conhecimento básico que lhes permitiu sucesso nessas carreiras se julgam aptos a serem professores, só que na profissão de professor há algo especial, algumas habilidades, algumas competências que são mais exigíveis e para isso eles não foram preparados e, é unânime isso [...].

A ausência desse saber tem contribuído com um ensino que não consegue alcançar o aluno e fragiliza a aprendizagem, ao ponto de o docente do curso de Direito não conseguir explanar o conteúdo para o aluno com clareza, como ressalta o professor Rod: “Bem, eu tenho visto que muitos professores sabem muita coisa, ou pensam saber muita coisa, mas não sabem dizer o que sabem para os alunos, com a mínima clareza necessária para que eles possam acompanhar”. Isto para Shulman (1987) foge do mínimo necessário à docência, tendo em vista que para ele o professor

deveria conhecer as técnicas de apresentação do conteúdo para facilitar a aprendizagem do aluno.

O docente do curso de Direito, desse modo, precisa se comprometer com um ensino com vistas à compreensão e racionalização do conteúdo. Nesse sentido, Shulman (1987) aponta que ao professor cabe o papel de apresentar o conteúdo de forma que o aluno tenha possibilidade de construir seu próprio entendimento. Rod, nesse sentido, esclarece que “o professor deve estar em classe para oportunizar aos alunos compreenderem os assuntos com condição de depois poderem tomar decisões meticulosas, planejadas, racionais na vida”.

A grande questão é que, para muitos professores, a docência não é vista como uma profissão, a qual tem técnicas básicas para a atuação, e carece de compromisso do profissional. Ao contrário, coadunando com as palavras do professor Rod:

[...] para muitos significa uma oportunidade de prestígio, para outros tantos é oportunidade de complementação de salário ou de ter um rendimento mínimo assegurado, já que a labuta da profissão de advogado autônomo é muito carregada de incertezas e, para uns poucos é a oportunidade de ter prazer em aprender mesmo [...]

É necessário ao professor compreender o significado, as motivações da sua atuação profissional como docente e avaliar qual a representação dessa atuação para si, a fim de que possa se recontextualizar, reconstruir no ambiente educativo e em sua atuação profissional. Desse modo não haverá qualidade no trabalho do professor que tem sua profissão motivada pela segurança financeira ou pela complementação de salário, quando o prazer pelo processo de ensino-aprendizagem, na relação com o aluno, deveria ser sua mola propulsora. Ribeiro e Cruz (2011) apontam que o professor que se motiva pelo gosto do ensinar desperta o aluno para a aprendizagem.

A profissão docente se torna peculiar e exige ainda mais prazer do profissional professor, tendo em vista que, além das características dos alunos, em sua prática, o professor precisa considerar o modo de vida, as características culturais da comunidade. Tardif (2002) e Shulman (1987) entendem que o professor precisa conhecer seus alunos e os costumes e culturas das comunidades, ou seja, o contexto onde a educação se desenvolve para que então, consiga se desenvolver em sua profissão e estabelecer um saber-fazer que corresponda ao aluno e à comunidade. Na perspectiva do Direito, o professor Rod declara que:

Para compreender o direito é preciso compreender o fato social e como ele se estabelece. O fato social ocorre como resultado de uma enormidade de variáveis entre as quais eu posso destacar a cultura da comunidade. Então se eu quero escrever uma norma boa ou se eu quero compreender uma norma já existente, eu não posso perder de vista a dimensão de facticidade, o modo de viver daquela comunidade.

No Direito, destarte, esse saber-fazer relacionado à cultura e costumes da comunidade se torna ainda mais necessário, ao passo que o Direito se constitui para a sociedade, a partir das suas necessidades, como aponta Reale (2006). O ensino, então deve estar contextualizado com a comunidade e os fatos sociais, investindo na compreensão profunda dos conteúdos, bem como na formação profissional futura do aluno.

Ainda nessa perspectiva de saber-fazer na profissão, o professor precisa se atentar para cada técnica, cada instrumento que utiliza em sala de aula, tendo em vista que eles devem atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, respeitando-os, bem como o entendimento que se objetiva alcançar. Sendo assim, um instrumento só deve ser utilizado se bem contextualizado com o conteúdo e esclarecido para o aluno seu sentido no contexto. Quanto aos instrumentos que podem auxiliar o professor em sua atuação, Professor Rod esclarece:

que não basta utilizá-los, é preciso saber em que contexto fazer uso deles, e antes de fazer esse uso escolher muito bem. E além de ter escolhido muito bem é preciso dizer antes aos alunos com clareza qual é o sentido de utilizar esse instrumento no contexto daquilo que se está estudando.

Toda ação do professor em sala de aula carece da consideração do quanto pode influenciar a aprendizagem do aluno, pois o professor é arquétipo no ambiente educativo e sua ação pode estimular ou frustrar o aluno. É certo que o contrário também pode acontecer, o comportamento do aluno influenciar a conduta do professor em sala de aula. Mas, o professor Rod afirma que a possibilidade de influência do aluno sobre o professor é fruto da experiência, que suscita segurança e maturidade no professor:

Evidentemente, que assim como o comportamento do professor influencia na postura dos alunos, o inverso também é verdadeiro e, o comportamento vai influenciar na postura do professor diferentemente, a partir da maior segurança ou insegurança, da maior experiência ou imaturidade do professor.

Tardif (2002) considera importante ainda para o saber pedagógico do docente os saberes experienciais, para os quais os professores precisam estar atentos para aprender com a experiência, o cotidiano do exercício da sua prática. Dessa forma, pode-se dizer que a partir das experiências em sala de aula o professor pode ou não se deixar influenciar pelo comportamento do aluno. Ele pode, por exemplo, a partir de um comportamento de desinteresse se desestimular em seu compromisso e atuação, ou investir em outras técnicas para reconquistar o aluno, ou até entender que ele não conseguirá alcançar todos os alunos, mas ainda assim não poderá se esquivar da responsabilidade com sua profissão, com vistas àqueles que se interessam e podem ser prejudicados também por seu comportamento.

A forma como o professor se comporta diante das ações dos alunos faz parte também do saber pedagógico e é tão importante quanto os métodos por ele utilizados para a explanação do conteúdo, visando a compreensão do aluno e da aprendizagem, por isso Nando aponta que “a mera transposição do conteúdo no quadro não resolve e não dirime as dúvidas, então, não é postura de um professor”. Gauthier (2006) e Freire (2000), nesse sentido, entendem que a postura do professor deve ser de um profissional crítico do conteúdo que saiba utilizar as formas necessárias para conduzir o aluno na construção do entendimento e do diálogo, e mais, que as utilize de forma responsável, para que não ocorra o que Sare expõe: “Os professores, às vezes, elegem bem um filme pra atender determinado propósito e às vezes elegem mal ou elegem de forma irresponsável pra ocupar tempo”.

Nando aponta também que a leitura comentada do material não satisfaz a aprendizagem do aluno: “a aula dele passou a ser assim, lia um pedaço, fazia um pequeno comentário e continuava a leitura, mas de certa forma, essa aula não atende, não é um saber fazer que satisfaça o aluno, corresponda a uma efetiva prática docente”. Acrescenta ainda: “Lembrei agora de uma outra professora aqui, que fazia muito mais a leitura do texto e pouquíssima discussão, isso sim, a gente reprovava. As práticas mais significativas são, pra mim, os debates”. Galvão, por sua vez, defende a forma objetiva de explanação do conteúdo: “Eu acho que seria a questão de ser mais objetivo, eu acho que o professor deveria ser mais objetivo no conteúdo”.

Luisa, por sua vez, aponta que a oralidade do professor conduz à aprendizagem, mas a escrita na lousa não: “o quadro é um apoio didático, não é uma

ferramenta de ensino, às vezes é até dispensável, o professor pode chegar lá e ficar falando e a gente aprende muito assim, mas só escrever e pronto, não diz nada”. Luisa em depoimento ressalta: “Eu gosto do professor que fala, que explica nas palavras dele, às vezes até de forma repetitiva, mas é o que funcionava para mim”. Já Sare afirma: “Eu sou muito conservador, eu gosto de quadro de giz e aula”. E Galvão se posiciona no sentido de que o melhor método de ensino do professor é aquele que dirime todas as dúvidas do aluno acerca do conteúdo:

[...] ele lia todo o parágrafo e abria discussão, a gente gostava, pelo menos eu gostava disso, porque numa primeira leitura não se consegue captar todo o tema daquele texto [...] essa didática dele fazia com que a gente preenchesse toda aquela lacuna que deixava passar no texto, então eu achava a didática muito boa [...]

Algumas características do professor parecem agradar a maioria dos alunos, uma adequada explicação do conteúdo, com discussão, a aula fica dinâmica, dialógica e há aprendizagem. Assim como o docente que se compromete com o horário da aula. Nesse sentido, Galvão descreve:

[...] ele chegava e era o tempo todo, conteúdo, conteúdo e abrindo discussão sobre o conteúdo que ele passava. Então eu acho que é significativo essa forma que ele ensinava, inclusive são esses detalhes que a gente fala ‘, o professor é bom, tal professor é bom’ [...] ele foi bastante enfático nessas matérias dessa forma, ele de fato usava duas horas da aula direto e porque ele fazia isso, a aula dele não se tornava cansativa, mas ele buscava exaurir todo o conteúdo. Então eu acho que é uma didática que a gente sai satisfeito e a gente se sente edificado com o conteúdo.

Segundo Shulman (1987), o professor precisa buscar a melhor forma de compartilhar o conteúdo com o aluno, e as diferentes formas de exposição do conteúdo utilizadas pelo professor devem conduzir o aluno a construir seu próprio entendimento, se assim não ocorrer, não está cumprindo seu papel, por isso a importância desse saber. Para Nando:

[...] a postura mais adequada para alcançar esses alunos, eu acredito que seria rodas de debate, [...] você não vai envergonhar ou jogar a responsabilidade da discussão em cima de uma pessoa, mas você vai possibilitar que todos opinem de alguma forma.

Ele define a discussão do conteúdo como método eficiente de ensino, que condiz com a postura de um professor, assim como assevera Galvão: “existem casos de professores serem bastante seco, chegar e não passar o conteúdo, e só passar ‘estudem tal livro e tal’ e não ter aquela discussão em sala de aula”. Nando ainda acrescenta que a discussão deve estar associada a uma clara exposição do conteúdo, a fim de facilitar a participação do aluno: “de forma mais fácil, não precisa ser de forma mastigada como muitos imaginam, mas de forma que o aluno realmente aprenda, que ele participe”.

Masetto (2003) evidencia a esse respeito que o conhecimento do aluno passou a ser fundamental, de extrema importância no processo de aprendizagem. Assim sendo, todo método de ensino deve ser construído pensando no aluno, suas necessidades e sua melhor forma de apropriação do conteúdo. Devido às formas diferentes de aprendizagem de cada aluno, que o professor deve usar diferentes métodos de ensino para alcançar todos os alunos. Pozo (2002) assevera que os professores precisam ponderar os resultados da sua ação pedagógica. Dessa forma, torna-se necessário que o professor escolha e utilize os métodos pensando nos saberes que podem contribuir na aprendizagem do aluno. Luisa ressalta:

[...] essa pluralidade de formas de passar o conhecimento, eu acredito que acaba sendo bom, porque você vai ter professor que vai corresponder as suas expectativas, em relação a sua postura na sala de aula, tem uns que não vão corresponder tanto, mas vão te ensinar alguma coisa [...]

Nesse aspecto, Pimenta (2002) acrescenta que a construção dos saberes pedagógicos deve se fundamentar na realidade para a qual serão aplicados, ou seja, cabe ao professor perceber que método pode surtir melhor efeito para cada sala de aula. Mesmo por que a forma de ensino do professor pode aproximar ou distanciar o aluno do conteúdo da disciplina. Por isso, Shulman (1987) esclarece que o professor precisa se compreender na profissão, ou seja, precisa saber por que ensinar uma determinada disciplina e quais as formas necessárias. Nando concorda com essa afirmação:

[...] tava terminando o curso de letras, estava indeciso sobre o que trabalhar em minha monografia, ai tive aula com o professor, e, trabalhei com romantismo, e eu não gostava muito de literatura e, depois que eu conheci o professor, ele tinha uma forma especial de

dar aula, eu me apaixonei por literatura e acabei fazendo a minha monografia em literatura. E tirei dez.

No depoimento de Nando ficou claro quanto o saber pedagógico do professor associado ao seu domínio do conteúdo é essencial para a aprendizagem. Shulman (1987) aponta ainda que ensinar prediz entender o conteúdo e construir a melhor forma de compartilhá-lo com o aluno. Nesse sentido, Sare revela que “as características que normalmente são reprovadas, no meu caso, era fuga do objeto da disciplina e ineficácia na didática, por mais que o professor dominasse a matéria ele não conseguia passar” e Galvão assevera que o método de ensino do professor faz diferença na aprendizagem: “apesar de eu estar estudando para o Fórum, buscando conhecimentos em outros materiais, o conteúdo passado pelo professor, como eu lhe falei, de forma mais objetiva, me fez aprender coisas que eu não ia aprender sozinho”.

Claramente, o saber pedagógico do professor influencia a aprendizagem do aluno. Luisa afirma: “Influencia na forma como passa o conteúdo, o fato de faltar muito, chegar tarde, de passar o conteúdo de forma meio insatisfatória, acaba prejudicando”. Shulman (1987), Tardif (2002), Gauthier (2006) e Pimenta (2002), nesse sentido, propõem que o professor encontre, no exercício da sua profissão os conhecimentos, os saberes necessários à sua prática, que atinjam o objetivo do exercício da sua profissão.

Sendo assim, o profissional professor precisa estabelecer uma postura flexível, no sentido de construir seu método de ensino dando atenção a cada contexto em que exerce sua profissão. Masetto (2003) e Freire (2000), nesse escopo, apontam para a necessidade do professor se atentar para o aluno e sua aprendizagem, não impondo sua prática. Sare, contudo, discorda dessa proposição, asseverando que a postura flexível do professor pode contribuir para o desinteresse dos alunos:

[...] eu percebi que as turmas estão menos interessadas agora do que eram quando eu comecei o curso. Eu acho que muito desse desinteresse se deve a uma crença generalizada entre os alunos de que ninguém é reprovado por nada na UEFS e, os professores contribuem com essa crença, na medida que estabelecem um prazo para entrega de determinado trabalho e esse trabalho simplesmente não é entregue e ninguém é reprovado porque eles entregam no dia de fechar a caderneta e o professor aceita e aprova o aluno. Então, é uma postura que faz parte, de repente, de um ciclo vicioso em que os próprios professores contribuem para isso, a despeito de todo o preparo e zelo que teve pra aula, é preciso mais pulso.

E exemplifica com a atitude de um de seus professores:

Eu tive agora nos últimos semestres um professor que era assim. Um feriado desse ele falou quem não quiser vim não venha, mas eu vou dar o conteúdo e o máximo que eu posso fazer é não aplicar falta e acabava que todo mundo ia na aula dele, porque percebia firmeza no que ele estava dizendo e ninguém queria sair prejudicado.

A postura desse professor deixa manifesta a rigidez, intolerância, inflexibilidade ou necessidade do professor de causar medo não conduz o aluno na aprendizagem. Luisa coaduna: “eu costumo chamar de professor terrorista, ele não tenta ensinar, ele tenta causar medo. Eu não acho que esse tipo de comportamento incite estudo, sabe, talvez decorar algumas coisas para passar na prova”. Ou seja, essa postura, pelo contrário, desestimula o aluno. E o professor precisa se atentar também para o método de ensino, que às vezes pode desestimular o aluno, como assinala Galvão: “se o professor não tiver uma postura, assim, objetiva, incisiva na aula, de passar o conteúdo, de prender a turma, o aluno fica desinteressado, fica desestimulado também”.

Mas, há de se considerar, que, independente da postura do professor, vão existir alunos que não estão comprometidos com sua aprendizagem. Nando, nesse sentido, apresenta a existência de uma espiral que diverge da aprendizagem, consequência da falta de interesse do aluno pelo estudo, ao passo que “existe uma cultura da facilidade, do não estudo e aí você não promove essas discussões porque os alunos não estudam”. Aqui, a ausência de estudo do aluno afeta o método de ensino do docente, e por consequência, a aprendizagem. Para Freire (2000) isso se dá pela necessidade de envolvimento de educando e educador no processo educacional. Uma relação em que há um objetivo e vários sujeitos, o objetivo só será alcançado se todos se empenharem para alcançá-lo.

Nem sempre isso ocorre, como no contexto que Sare apresenta, chamando de pacto de mediocridade entre professor e aluno: “uma prática tendenciosa que existe lá, que é a do pacto de mediocridade, o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende”. Situação também apresentada por Galvão: “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, eu não tô dizendo que eu realmente

aprendia, mas eu prestava atenção”, prática que reflete um processo de ensino-aprendizagem que não conduz a mudança.

Shulman (1987) assinala ainda a importância da interdisciplinaridade, ressaltando a aptidão do professor em relacionar os conteúdos, assim como Masetto (2003) assinala a importância do professor dialogar com outras fontes de conhecimento e de pesquisa. Para que isso ocorra, o professor pode, por exemplo, utilizar instrumentos de outra disciplina, textos correlatos para conduzir à aprendizagem do Direito, como exemplifica Nando: “Teve um professor que colocou livro de literatura e foi maravilhoso, até hoje assim eu lembro de coisas por isso [...] eu acho que ele também deve ter habilidade de trabalhar com temas transversais”.

Necessário se faz destacar que a utilização de qualquer instrumento deve visar o estímulo à atenção e interação do aluno, para que haja aprendizagem. Gauthier (2006) ainda revela que o professor precisa saber de onde está partindo e onde pretende chegar com sua prática, utilizando responsavelmente objetivos claros, com métodos diferenciados em cada ambiente educativo. Proposição com a qual Nando concorda: “não [...] utilizar o instrumento apenas, é você utilizar os recursos associados para que você consiga primeiro, manter a atenção do aluno na aula, pra que ele permaneça na aula e depois que consiga interagir”. Segundo Freire (2000), essa consideração se valida porque o papel do professor é conseguir que o educando assimile com clareza o objeto de seu estudo, o conteúdo.

O professor precisa ter cuidado em associar o instrumento utilizado em sala de aula com o conteúdo para que o aluno tenha proveito, como aponta Galvão: “filme era raríssimo, mas eu não associava o filme com o conteúdo, eu acho que eu assistia o filme, mas pelo prazer do filme”. O instrumento pode ser muito bom, mas se não tem nexos com o conteúdo perde o sentido. É o entendimento de Shulman (1987), que o papel do saber pedagógico do professor é dar sentido ao conteúdo na perspectiva do aluno. Masetto (2003), no mesmo sentido, defende a conduta do professor mediador do aluno com o conteúdo, norteando o aluno no caminho da aprendizagem como defende Galvão: “o professor tá ali pra dar um norte né, pra gente estudar o conteúdo, o melhor livro, indicar o melhor livro e tal, mas além dele dá um norte, eu acho que ele tem que passar o conteúdo”.

Em relação a essa associação da didática com o conteúdo Galvão complementa: “Então eu acho que o conhecimento do conteúdo, a didática, eu acho que é mais a didática que faz você aprender, eu acho que seria um dos pontos

principais” e conclui: “Além de ter um bom conhecimento do conteúdo, eu acho que tem que ter uma boa didática, tem que ter um carisma também que ajuda bastante, uma boa relação com os alunos, um professor que deixa você a vontade”. Segundo Cunha (2008), esse saber compreende ainda o prazer do docente por sua profissão, ou seja, quando o professor ama o que faz, consegue utilizar métodos que acendam amor, interesse nos alunos, pode estimulá-los na busca pelo conhecimento, ainda que utilizando métodos não convencionais ou diferente da proposta previamente estabelecida.

Para conseguir cumprir esse papel é necessário que o professor tenha compromisso com sua profissão e isso é visível aos alunos como afirma Nando: “Olha, pelo menos no curso de direito, lá da minha turma, a gente criticava o professor que a gente percebia que não tinha muito compromisso”. É preciso deixar claro que o aluno percebe a falta de compromisso do docente como bem aponta Galvão: “Aqui geralmente o professor entra um pouco mais tarde, a gente sente que às vezes tem uma enrolação”.

Gauthier (2006) entende que a postura do professor de compromisso, ou não, é reflexo do significado que ele atribui a tudo que envolve o sistema educacional, a instituição, o aluno, o processo de ensino-aprendizagem. Um professor que não tem compromisso com o ensino não compreendeu o significado ou atribuiu outro significado à docência, como nos exemplos de Galvão: “tinha professor que falava que ia dar aula e não ia, porque alguns professores estavam fazendo outro horário, fazendo outras coisas ou dando aula em outras faculdades”. Exemplificando ele aponta ainda que a falta de compromisso do professor é uma característica negativa do professor:

E uma característica negativa, [...] porque ela sempre chegava atrasada e simplesmente não explicava nada, sempre falava de outras coisas que não tinha nada a ver e foi o semestre todo seminário que não deu pra terminar todas as equipes. E do seminário, por mais que a gente explique todo o seminário teria que ter um adentro da professora, ela não fazia isso, então a gente sentia que ela tava voando ali [...]

A grande questão é que o comprometimento do docente prediz também busca da melhor didática, que proporcione aprendizado aos alunos, como bem direciona a competência na área pedagógica, segundo Masetto (2003). Destarte, se o professor

não está comprometido de verdade quem vai sofrer as consequências é o aluno, como exemplifica Luisa: “Seminário nunca aprendi muita coisa, normalmente o pessoal reclama de professor que faz seminário. Por outro lado, quem não gosta de estudar para prova, gosta de fazer seminário para se livrar” e Galvão sobre o mesmo método, aponta que o aluno só aprende a parte que lhe cabe apresentar: “seminário por incrível que pareça, você aprendia porque você tinha que estudar muito a sua parte”.

Por isso a preocupação de Nando: “o professor tem que ter primeiro comprometimento, porque se você tem comprometimento, você vai procurar todo o recurso disponível pra que você transmita esse saber aos seus alunos de forma mais inteligível possível”. A falta de compromisso do professor com o ensino, o conduz na utilização de métodos que não suscitam o aprendizado, como bem aponta Luisa:

Porque às vezes tem professor que vai para sala e passava trabalho ou então dava algo para a gente ler, coisas que poderiam ser feitas em casa, não que não seja interessante fazer na sala, mas as vezes não faz muita diferença está ali o professor ou se não tá.

E ainda obriga o aluno a buscar fora da sala formas de aprender, como aponta Galvão:

[...] o que eu fazia quando tinha uma aula e eu queria aprender mais, eu conseguia com cursos *onlines*, vídeo aula daqueles mesmos assuntos e a vídeo aula era sempre muito mais objetiva, muito mais enriquecedora do que a aula do professor, porque, a questão de tempo, de enrolação, esse tipo de coisa.

Muitos professores que não têm compromisso com sua profissão ou não conhecem formas, como as já citadas, que podem ajudá-lo em sala de aula, se utiliza da rispidez, responsabilizando o aluno pelo insucesso do seu trabalho, como analisa Nando: “Mas, essa questão de olhar, não vou dizer, e vocês que estudem, vocês são preguiçosos, eu acho que essa não é uma postura correta de um professor”. Essa postura do docente ignora os alunos e seus conhecimentos prévios, o que para Saviani (1996) é essencial no contexto educativo, e para Freire (2000) é essencial para a aprendizagem, objetivo primordial da atividade do professor. Galvão ainda demonstra que alguns professores não sabem dialogar em sala de aula e qualquer postura do aluno lhe ofende e provoca uma reação de retaliação:

[...] alguns professores retaliavam com trabalhos, com prazo muito curto para entrega, passava algum seminário, tudo com um prazo bem assim, curto, mas ele tipo assim, se a gente tava cobrando uma resposta, ele vinha com uma resposta bem retaliadora [...]

Sare aduz que os professores novos nem sempre têm o mesmo preparo e empenho dos mais experientes: “Havia professores melhor preparados no começo do curso e o empenho dos professores era maior”. E Shulman (1987) assevera que o método de ensino do professor é fruto da pesquisa, do exercício da docência e diálogo com docentes mais experientes. Essa assertiva pode justificar a colocação de Nando, pois pode ocorrer de os professores mais novos não buscarem conhecimento pedagógico para a docência em outras fontes, inclusive no diálogo com os professores mais experientes que são comprometidos com a docência.

Masetto (2003), portanto, instiga a necessidade de o professor investir nas formas de ensino, pois os métodos de ensino do docente são significativos para a aprendizagem do aluno, como também afirma Nando: “E depois do comprometimento, você tem o conhecimento técnico e tem outros recursos que ele possa lançar mão”. Entende-se, assim, que a ausência do emprego de métodos de ensino expressivos do professor pode causar prejuízos à aprendizagem do aluno. Shulman (1987) explica que, para tanto, o professor precisa construir uma forma de ensino que facilite o aprendizado do aluno. Nando exemplifica:

[...] eu tô revisando muito conteúdo, não apenas em direito penal mas em várias outras disciplinas que apenas constam no currículo mas, não foram efetivamente ministradas. É, independente da boa vontade do professor, existe o preparo e, isso prejudica. Não tenho nem palavras para dizer a dimensão que isso prejudica.

O que esses participantes do processo educacional precisam entender é que os métodos de ensino utilizados pelo professor devem ter a finalidade de formar profissionais, como afirma Nando: “ele precisa ter esse conhecimento técnico pra poder passar para o aluno, pra que o aluno desenvolva sua atividade”. E Shulman (1987) coaduna com esse entendimento apontando que o professor precisa definir claramente o perfil profissional que deseja cultivar em seus alunos. Masetto (2003) demonstra a necessária preocupação do professor com o profissional que irá formar, ambos considerando o contexto social.

Shulman (1987), igualmente, declara que uma outra característica que compreende esse saber é a compreensão do professor acerca do programa da disciplina que ministra, a fim de realizar as adequações necessárias. O curso de Direito, com certeza, demanda professores capacitados, como aponta Galvão: “Eu acho que o curso precisa de um professor com mestrado e doutorado que vá ensinar o que ele passou anos se especializando”, além de atualização constante que estabeleça uma articulação da teoria associada à prática. É o que bem define a colocação de Luisa:

Em geral, eu acho que o curso de direito tem várias disciplinas que demandam um tipo de formação diferente. Por exemplo, eu acho que as disciplinas mais técnicas, mais práticas, necessitam do professor além de aprofundamento teórico, precisa estar atualizado na área, de um estudo mais prático, você saber jurisprudência, não é que você vai ensinar isso, mas você vai passar algo que está novo e vai passar adiante.

Ainda, há de se esclarecer que a organização institucional, por menos que pareça, tem papel pedagógico fundamental na aprendizagem do aluno. Shulman (1987) assinala que os costumes da instituição são importantes no processo educacional. A instituição precisa, por exemplo, estimular um ensino prazeroso, pois tem sido lugar de tortura, de utilização da avaliação como punição, como traz o professor Rod:

[...] isso me parece que é uma deficiência da escola, em todos os níveis, em que a escola não tem sabido fazer da classe um lugar lúdico, um lugar de prazer. Um prazer do aprender, do descobrir o mundo e, portanto, ser capaz de estar melhor no mundo. Pelo contrário, a classe é na maioria das vezes, o lugar de tortura, onde se vai fazer um esforço terrível para reter conteúdos e devolvê-los na prova segundo a expectativa do professor por meio de uma nota baixa. Esse é o grande desastre da educação brasileira em todos os níveis.

A forma como a instituição se envolve com o processo de ensino, destarte, é de fundamental importância, pois determina a liberdade de atuação do professor, o que abarca a definição ou não do estilo ou método de ensino adotado e a importância dada à aprendizagem do aluno, características fundamentais do saber pedagógico e do contexto educativo. Até a estrutura física da instituição pode ser utilizada como

instrumento pedagógico pelo professor e influenciar na aprendizagem, como demonstra Sare:

[...] talvez até um problema estrutural ou arquitetônico da universidade, nos intervalos entre as aulas o lugar eleito para se conversar e rir alto é a porta das salas, então se você tá assistindo aula e as duas turmas do lado não estão, você não consegue se concentrar na tua aula [...]

Coadunando com esse apontamento de Sare, Shulman (1987) acrescenta que a gestão da estrutura educacional é consideravelmente importante para a educação, e é, sim, importante fator para a prática pedagógica do professor. Essa questão da gestão do ambiente educacional como auxílio à prática docente é tão séria que o aluno Galvão acredita que até o tempo da aula pode influenciar na aprendizagem do aluno: “acho que o vilão do nosso curso é o tempo, aqui na UEFS ainda mais a noite, que o horário da noite é diferenciado dos outros cursos particulares”.

Enfim, o saber da prática pedagógica do professor pode ser significativo para a aprendizagem do aluno, se aplicado responsavelmente para conduzir o aluno à aprendizagem e demonstrar o compromisso do professor por sua profissão, que se legitima em sua ação. Gauthier (2006) afirma que o docente precisa ter conhecimento a respeito da sua profissão, as necessidades, as peculiaridades da mesma, pois a apropriação e execução desse conhecimento o define como profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, me instigou a questão sobre os saberes específicos que demarcam a profissão docente no ensino do Direito e as consequências para o processo de aprendizagem dos discentes. Na introdução do trabalho, apontei brevemente como as seções foram construídas. Em seguida parti de uma retrospectiva da minha vivência, passando pela experiência como discente, a fim de compreender o processo de aprendizagem dos alunos, até as necessidades surgidas no cotidiano da prática docente. Para imprimir um caráter científico à pesquisa, relatei os resultados de estudos realizados em artigos científicos que abordavam o tema dos saberes docentes, a fim de, também, demonstrar a relevância da investigação.

Os estudos que realizei em trabalhos sobre o tema me iniciaram no conhecimento acerca dos saberes, o que anteriormente estava no campo da experiência pode ser relacionado ao campo conceitual. Neste momento, construí os objetivos da pesquisa, de forma geral, **compreender os saberes mobilizados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.**

Para desenvolver esta pesquisa, adotei como fundamento teórico-metodológico a abordagem qualitativa, com o escopo de compreender os discursos explícitos e implícitos na fala dos sujeitos, discentes e docentes da turma do 9º semestre do curso de Direito da UEFS. Para esta conclusão, foi evidenciada a importância do diálogo com os sujeitos para a reflexão sobre o contexto da sala de aula, que neste trabalho foi realizado a partir de questionários e entrevistas, que foram analisados conforme o procedimento da análise de conteúdo de Bardin (2009).

Alguns cursos do ensino superior, principalmente o curso de Direito, objeto desta investigação, vêm, durante os anos da sua existência, passando por dificuldades em relação à formação específica dos professores para a docência. O grande questionamento que se faz é o quanto essa ausência de formação específica dos professores pode influenciar na aprendizagem dos alunos. Apesar de já existir regulamentação específica para a atuação dos professores do curso de Direito, tal normativa não foi suficiente para sanar as questões existentes na prática docente jurídica.

Os autores aqui elencados apresentam uma discussão acerca dos saberes, conhecimentos e competências, no intuito de influenciar o contexto da educação, especialmente a educação superior, e aclarar as habilidades e características necessárias ao docente para exercer a sua atividade, bem como desenvolver nos indivíduos inseridos no processo educacional a importância do reconhecimento e legitimação da docência como profissão, o que depende principalmente da compreensão pelo docente da significação da sua profissão para si, para seus alunos e para a comunidade.

Destarte, não posso deixar de observar o quanto a construção deste trabalho foi significativa para mim, primeiro, por acalantar minha inquietação, no sentido de perceber que ela não é só minha, descobri que a questão da formação específica para o docente do curso de Direito é um tema que vem sendo debatido, inquietando outras pessoas que entendem a importância de estabelecer a relação teoria e prática no desenvolvimento das atividades desse curso. Notadamente, os estudos sobre essa problemática são recentes, mas estão possibilitando uma mudança de olhar para a prática docente no curso superior, especialmente no curso de Direito.

Segundo porque esta pesquisa me possibilitou o alargamento da visão acerca do processo educativo, transformando minha prática docente. É o que espero relevar para os demais docentes que tiverem acesso a esta e outras pesquisas que tratem do mesmo tema. E para essa mudança de perspectiva em relação ao contexto educacional do ensino superior não importa o quanto o profissional é experiente, mas o quanto interesse tenha em investir em sua profissão docente.

A partir do breve relato acima, retomo aqui os objetivos específicos e as categorias que conduziram a investigação do objetivo geral desta pesquisa, sistematizando as considerações que os objetivos específicos na relação com as categorias apontadas pelos sujeitos me permitiram visualizar. As categorias foram levantadas a partir das falas dos sujeitos, que conduziram a análise desta investigação, afirmando o aporte teórico utilizado. Destarte, os saberes mais apontados como indispensáveis à prática dos docentes do curso de Direito foram a apropriação do conteúdo, a prática pedagógica e a experiência que harmoniza a relação-professor aluno.

Diante do objetivo específico, pelo qual me propus a **analisar, junto aos alunos e professor, os saberes necessários à prática docente no curso de**

Direito. Não restou dúvida que, a apropriação específica do conteúdo se apresenta como essencial ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito jurídico, assim como em qualquer outro, sem a qual os professores não poderiam atuar profissionalmente, considerando que a apreensão profunda dos conteúdos da disciplina pelo professor é o que o diferencia como profissional e o torna admirável e confiável aos alunos, ressalte-se que não se trata de um conteúdo qualquer, mas atualizado, com viés crítico e que esteja associado à realidade na qual estão inseridos.

Ainda, com base nas falas dos sujeitos, não basta ao professor ter a apropriação do conteúdo, ele precisa também saber conduzir o aluno na aprendizagem desse conteúdo, a partir de uma prática pedagógica que consiga atender às necessidades específicas do aluno, por meio de um compromisso ético com sua profissão. O reconhecimento dessa prática pedagógica como saber necessário ao exercício da profissão docente não é tão antigo quanto a apropriação do conteúdo, mas vem tomando grandes proporções, especialmente as necessidades apontadas pelas próprias partes envolvidas, alunos e professores.

Ainda, uma nova perspectiva foi trazida pelo professor e alunos do curso de Direito, como saber necessário à docência, a experiência que demonstra a necessidade de uma relação professor-aluno de proximidade, de afetividade, de interação, que permita ao professor entender as necessidades específicas do aluno com a aprendizagem, utilizando os métodos de ensino apropriados. Essa interação associada à prática pedagógica do professor pode atrair o aluno para o contexto da aprendizagem, que deve ser priorizada também pela instituição, a qual precisa se organizar em prol desse objetivo. Além disso, essa relação pressupõe o interesse e empenho do discente com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esse só se efetiva a partir do envolvimento de todos os sujeitos.

No intuito de atender ao objetivo específico de **examinar os saberes utilizados pelos professores na relação estabelecida pelo discente e docente**, constatei que o saber disciplinar, relacionado à apropriação do conteúdo da disciplina pelo professor é um dos mais comumente utilizados pelo docente, vez que se pressupõe necessário saber o conhecimento específico para ensinar, esse foi unanimemente considerado um saber indispensável para o exercício da docência, utilizado pelo professor da instituição. Contudo, foi apontada uma dificuldade em relação à instituição que, nem sempre, direciona o professor para ensinar a disciplina

para a qual se habilitou, característica que ultrapassa o saber do professor, demonstrando como a instituição também precisa estar comprometida com o processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, o saber da prática pedagógica, que conduz o aluno à aprendizagem, foi apontado pelos alunos e professor como uma das maiores dificuldades no curso do Direito, provavelmente, consequência da ausência de formação específica dos profissionais professores dessa área, ou de motivação do professor para o exercício da sua profissão o que o torna, muitas vezes, descomprometido.

Outra dificuldade apontada foi em relação ao saber da experiência, que demonstra a necessidade de um envolvimento entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, na maior parte das vezes, esses sujeitos não conseguem estabelecer uma relação de empatia, compreendendo o ponto de vista, o lugar do outro, e, conseqüentemente, não estabelecendo a relação de confiança que conduz à aprendizagem.

Em relação ao terceiro objetivo específico, **discutir o saber da prática docente significativo para a aprendizagem dos discentes**, pude perceber que o Direito é um curso que envolve algumas questões bem peculiares, especialmente por discutir as normas que conduzem a vida dos indivíduos em sociedade. Mas não só por isso, também por envolver os fatos sociais, os valores que permeiam a vida em sociedade e as normas com as quais se desenvolvem. Por isso, um saber considerado significativo ao ensino jurídico, inserido na categoria da prática pedagógica, foi a habilidade do professor do curso de Direito relacionar a teoria com a realidade social, para que os alunos compreendam o porquê e para que do conteúdo estudado.

Outro ponto observado que torna, claramente, o ensino jurídico bastante peculiar, carente de saberes específicos à prática do docente, é a constante transição da norma, uma vez que ela é criada em consonância com o contexto social e se desenvolve nesse contexto. Essa característica dos fenômenos jurídicos demanda dos cursos de Direito profissionais professores preparados para tais mudanças cogentes, portando saber, compreendido como significativo pelos sujeitos, de conduzir o aluno numa postura construtiva em relação ao conhecimento estudado, estando apto a lidar com as transformações do Direito na sociedade, também importante saber inserido na categoria da prática pedagógica.

Todas essas preocupações em relação às peculiaridades do ensino jurídico se fundamentam na importância que passou a ser dada para a aprendizagem do aluno. Para tanto, é ressaltado ainda como significativo o saber docente, inserido na categoria da apropriação do conteúdo, de desempenhar um ensino jurídico crítico-progressista, com vistas a orientar o aluno ativamente na construção da sua própria aprendizagem, no sentido do professor leva-lo a pensar, refletir sobre os conhecimentos estudados e não somente transmitir os conteúdos a fim de que eles absorvam, desconsiderando totalmente sua capacidade cognitiva.

Através do exposto, anseio que esta pesquisa influencie de forma transformadora, especialmente, a prática dos docentes do curso de Direito, mas não somente desses, porque as questões aqui suscitadas, bem como as conclusões a que chegamos se adequam ao ser professor universitário, que vive, normalmente, não importando a área do conhecimento em que atue, as mesmas dificuldades em relação ao ensino sem formação específica.

Também almejo que esta pesquisa seja relevante para a prática dos diretores e coordenadores dos cursos de Direito e demais do ensino superior, no sentido propiciar reflexões e mudanças pelas vivências proporcionadas pelo seu contexto profissional docente, pela dinâmica do ensino e para a profissionalização docente. Essas experiências, vivências e influências têm a função de edificar a identidade do profissional professor, por exemplo, quando da análise do projeto pedagógico, dos conteúdos programáticos, das metodologias e formas de conduzir o curso. Uma instituição que tem a aprendizagem como foco deve considerar toda e qualquer situação, bem como difundir todo investimento que coopere com a efetividade do seu objetivo.

A educação acontece envolvendo diversos saberes, que, apesar de parecerem irrelevantes para determinados contextos, precisam ser levados em consideração, no momento em que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos, prioridade no processo educativo. O conteúdo, os métodos de ensino do professor, a organização da instituição, a relação que professor e aluno estabelecem entre si, podem parecer insignificantes quando analisados isoladamente, mas se complementam para conduzir o processo de aprendizagem dos alunos no curso de Direito.

Por fim, vale ressaltar que, seguindo a perspectiva de Freire (2000), este trabalho tem o condão de auxiliar o professor do curso de Direito, não exaurir os

saberes docentes a serem aplicados a todos os cursos de Direito, muito menos a todos os cursos do ensino superior, uma vez que os saberes dos professores não podem ser aplicados de forma generalizada, na verdade, não se aplicam indistintamente a toda e qualquer realidade, tendo em vista que eles se corporificam na realidade, ou seja, se constroem conforme a necessidade local.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores**: implicações e desafios para as propostas de formação. São Paulo, v.33, 2007, n. 2, p. 281-295.

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. IBPEX, Curitiba, 1998.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). 4. ed. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 35-60.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa: LDA, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora LTDA, 1994.

BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). 9. ed. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 33-38.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 9/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 out. 2004. Seção 1, p. 17. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 27 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 281/2002**. Analisa consultas de diferentes instituições de ensino superior ou instituições de caráter profissional, no intuito de esclarecer dúvidas acerca dos cursos de especialização ou pós-graduação *lato sensu*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 out. 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces281_02.pdf. Acesso em: 27 jul. 2017.

BREWER, J.; HUNTER, A. Foundations of multimethod research: synthesizing styles. Thousand Oaks: **Sage Publications**, 2006, p. 105-123.

BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37/38, 2006, p. 01-06.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar – A mudança na escola**; Tradução Fátima Murad. Porto alegre: Artmed Editora, 2002.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORNACHIONE-JR, E. B. **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais**. 2004. 400f. Tese (Livre - docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CUNHA, E. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008. 130 p.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In ROMNOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

CUNHA, M. I. (org). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Brasília: Junqueira & Marin, 2010. 340 p.

DAY, C. **Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Madrid: Narcea, 2011. 210 p.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. **O delineamento de pesquisa qualitativa. A Pesquisa qualitativa – Enfoques epistemológicos e metodológicos.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 127-153.

DUGUIT, L. **Fundamentos do Direito.** Revisão e Tradução: Márcio Pugliesi, São Paulo: Ícone, 1996. 80 p.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1960. 128 p.

_____. **Educação e Sociologia.** Tradução de Stephania Matousek, Petrópolis: Vozes, 2011. 121 p.

ENRICONE, D. **O Educador do Direito: diagnóstico e formação continuada.** Anuário ABEDI – ano 4. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006. p.105 a 118.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 92 p.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. **Educational research:** na introduction. 8. ed. Pearson/Allyn and Bacon, 2007. 704 p.

GARCÍA, C. M. **Como conocen los profesores la matéria que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido.** Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, 1992. p. 6-10.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. 480 p.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2006. 286 p.

GUIDI, M. L. **Las imágenes de una practica la formación de profesores de educación física:** una mirada desde las representaciones del formación de profesores en esta especialidad. Tesis (Maestría en Didáctica) – Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, 2001.

GROULX, L. H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J (Org.). 4. ed. **A Pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 95-124, 2014.

HEALY, M.; PERRY, C. “**Comprehensive criteria to judge validity and reliability of qualitative research within the realism paradigm**”, *Qualitative Market Research: An International Journal*, v. 3, n. 3, p. 118-26, 2000.

IOCOHAMA, C. H. **O ensino do Direito e a separação dos eixos teórico e prático: interrelações entre aprendizagem e ação docente**. 2011. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Educação**, Santa Maria, v. 36, p. 425-440, 2011.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. 8. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 427 p.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 407 p.

LIZARRAGA, M. L. S. de A. **Competências cognitivas en Educación Superior**. Madrid: Narcea, S.A., 2010.

LOYOLA, M. A. Bourdieu e a sociologia. In: BOURDIEU, P (Org.). 1 ed. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. 98 p.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 184 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 5 ed. São Paulo: EPU, 1986. 123 p.

MACHADO, A. M. O. Ensino jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender. **Direito & Justiça**, Porto Alegre, v. 33, n.2, p. 119-170, 2006.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 138 p.

MASETTO, M. T. **Didática: a aula como centro**. 1 ed. São Paulo: FTD, 1994. v. 01. 111 p.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Editora Sammus editorial, 2003.

_____. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. Campinas-SP: Papyrus, 1998. 926 p.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012. 12 p.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 81 p.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007. 226 p.

OLIVEIRA, G. A. B. L de. **O ensino do direito em busca do seu papel transformador**: uma investigação por meio da metodologia da problematização. Londrina, 2007, 161 p.

ORO, I. M.; SANTANA, A. G.; RAUSCH, R.B. **Os saberes do “bom professor” de ciências contábeis na compreensão de acadêmicos da geração y**. Anais do ENANPAD, Brasília, 2013.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 181 p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: editora Papyrus, 1998, p. 161-178.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

_____. **O Estágio na formação de Professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 224 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. 280 p.

PIMENTA, S. G., FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, v. 2, 2008. 144 p.

PINTO, N. B. Saberes Docentes e Processos Formativos. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 2, n.3, p. 1-15, 2001.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 296 p.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI, A, Neto. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, v.1, n. 34, p. 169-184, 2009.

PUGLIESI, M. **O ensino do Direito como prática transformadora**. 2011. 771 f. Tese (Doutor em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina. 2003. 208 p.

REALE, M. **Lições preliminares de direito**. 27 ed., São Paulo: Saraiva, 2006. 266 p.

RIBEIRO, M. L. **A afetividade na relação educativa**. in: Estudos de Psicologia, Campinas, 2010.

RIBEIRO, M. L.; CRUZ, A. R. S. O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de curso de licenciatura. In: RIBEIRO, M. L.; CRUZ, A. R. S. (Orgs.). **Docência no ensino superior – desafios da prática educativa**. Salvador: Edufba. 2011, p. 109-135.

SANT'ANNA, I. M.; MENEGOLLA, M. **Didática: aprender e ensinar – técnicas e reflexões pedagógicas para formação de formadores**. 7. Ed. São Paulo: Loyola, 2002. 126 p.

SANTOS, A. A. P.dos. **O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor**. 2008. Dissertação – Faculdade de Educação Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2008.

SANTOS, J. A. S. **Violência simbólica e relações de conflito no currículo: análise sociológica das práticas curriculares no cotidiano de uma escola do ensino fundamental**. 2005. 186p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

SANTOS, S. M. B. dos. **Docência Universitária na era da imprevisibilidade: dilemas e possibilidades**. 2009. 246 f. Tese (Doutor em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, 2009.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp. 1996. p. 145-155.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 320 p.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: SCHÖN, D. A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote, 1995. 79 p.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, v. 15, n. 2, 1986.

_____. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review. v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de La nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación Del profesorado**. v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SLOMSKI, V. G. et al. Mudanças curriculares e qualidade de ensino: ensino com pesquisa como proposta metodológica para a formação de contadores globalizados. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 4, n. 8, p. 160-188, 2010.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente**. In: Teoria e Educação. 1991, v. 04.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 328 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5 ed. Petrópolis: vozes, 2009. 317p.

TELLES-JÚNIOR, G. **Iniciação na ciência do direito**. São Paulo: Saraiva, 2001. 386 p.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino – pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. XXII, n. 74, p. 143-160, 2001.

TORRES, V. B. de A. **Os saberes docentes do professor universitário do curso de Direito expressos no discurso e na prática: limites e possibilidades**. 2006. 167f. Dissertação (Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: uma pesquisa qualitativa em educação. **Revista Formação**, São Paulo, v. 1, n.20, p. 3-6, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Sua História. Disponível em: <<http://www.uefs.br/portal/a-universidade/sua-historia>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

VASCONCELLOS, V. A. da S.; OLIVEIRA, V. M. F. de. Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 235-250, 2011.

VENANCIO-FILHO, A. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2005. 357p.

VOLPATO, G. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 333-351, 2009.

ZABALZA, M. A. **Os diferentes âmbitos da avaliação**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano IV, n. 10, p. 6-8, mar./jun. 2006.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica – contribuição para a formação de professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, p. 247-262, 2007.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

**PERFIL DO ALUNO DO CURSO DE DIREITO DA UEFS**

Nome:

I - Marcar com um **X** somente em uma única resposta que melhor se apresente para você, e, caso necessário, explique sua escolha.

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Faixa de idade:

Até 25 anos

De 25 a 35 anos

De 35 a 45 anos

De 45 a 60 anos

Acima de 60 anos

3. Possui alguma formação técnica?

Sim

Não

4. Realizou algum outro curso de graduação?

Sim

Não

5. Realizou algum curso de pós-graduação?

Sim

Não

6. Possui alguma experiência na área jurídica?

Sim

Não

7. Em que área do Direito você pretende atuar?

- Cível Trabalhista Criminal
- Previdenciário Tributário

II - Responda de forma clara e concisa os questionamentos abaixo.

1. Por que você escolheu o curso de Direito?

2. O curso de Direito foi sua primeira opção?

3. Quais as suas expectativas com o curso de Direito? Elas foram supridas?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

**PERFIL DO PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO DA UEFS**

Nome:

I - Marcar com um **X** somente em uma única resposta que melhor se apresente para você, e, caso necessário, explique sua escolha.

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Faixa de Idade

Até 25 anos

De 25 a 35 anos

De 35 a 45 anos

De 45 a 60 anos

Acima de 60 anos

3. Tempo de Docência

Até 5 anos

De 5 a 15 anos

De 15 a 25 anos

De 25 a 30 anos

Acima de 30 anos

II - Responda de forma clara e concisa os questionamentos abaixo.

1. Formação inicial

2. Formação continuada

3. Experiência Profissional

4. Disciplinas Lecionadas

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

**CASOS DE ESTÍMULO PARA AS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS**

A partir dos casos abaixo, baseados nas histórias de estudantes e professores do curso de Direito, relate qual a sua postura dentro da situação, quais as suas sensações ao lê-lo e imaginá-lo e se você já ouviu falar ou vivenciou situação parecida.

01. Segunda-feira à tarde, o professor entra na sala de aula, 30 minutos após o início da aula, pega cautelosamente seu piloto e começa a delinear no quadro branco o conteúdo da aula, sem dar uma palavra. Ao terminar a escrita, o professor começa a se dirigir à porta da sala de aula, então um aluno se levanta e questiona ao professor: “O senhor não vai explicar o conteúdo?”. O mesmo, simplesmente, continua seu percurso e se retira da sala, encerrando sua aula.

O professor, neste caso, atende à necessidade de aprendizagem dos alunos? O que esse professor deveria saber e fazer para satisfazer essa necessidade? Você acredita que essa é uma postura corriqueira nas salas de aula?

02. Ao finalizar a aula expositiva, um aluno levanta a mão pedindo permissão ao professor para falar, e dirige ao professor uma pergunta que representava dúvida ao assunto exposto. Nesse momento, o professor inicia um discurso angustiado aos alunos: “Estou cansado do comodismo de vocês, só querem o conteúdo mastigado, sem ter o trabalho de estudar para dirimir suas dúvidas e racionalizar o conteúdo. Comigo vocês não terão tanta moleza, não vou fortalecer essa cultura entre vocês. Querem entender melhor o conteúdo? Vão estudar melhor os livros.”. Depois desse discurso, envergonhados, os alunos se calam e a aula se encerra.

Ao seu ver, o discurso em conjunto com a postura desse professor conduz os alunos a um novo comportamento em relação aos estudos? Corresponde ao que você acredita ser a postura correta de um professor universitário? Qual seria a postura mais adequada para alcançar os alunos?

03. Professora Catalina é muito atenta aos alunos, por isso muito querida entre eles, é única entre os professores que consegue estabelecer uma

proximidade com os mesmos dentro da instituição. No semestre letivo de 2020.2, professora Catalina assume uma disciplina que nunca ensinou e não tem habilidade porque nenhum outro professor aceitou a tarefa. Para conseguir ministrar as aulas a professora tem apenas um mês para conseguir estudar o conteúdo, mas não consegue fazê-lo com profundidade e acaba aprendendo no decorrer das aulas, junto com os alunos, muitas vezes até interpretando o conteúdo de forma completamente contrária ao conhecimento da disciplina. Tal situação muito entristecia a professora, o que era refletido para os alunos, aula após aula. Apesar da incapacidade, os alunos não questionam em respeito à boa relação com a professora.

A professora não demonstra ter os conhecimentos necessários para lecionar a disciplina, qual a importância dos conhecimentos do professor do curso de Direito no processo de aprendizagem dos alunos? O que significa ser professor universitário no curso de Direito?

04. Professor Antevaldo, tradicional e um dos mais antigos professores da instituição, ao entrar na sala de aula, se dirige prontamente à sua mesa, como se representasse seu porto seguro, abre a literatura utilizada na aula e começa a leitura impecável da mesma. A cada 20 minutos, o professor dá um tempo de 10 minutos para questionamento dos alunos, os que normalmente não acontecia, dividindo a aula em quatro blocos e encerrando sua atuação nas exatas duas horas da aula, sentindo-se plenamente cumpridor da sua responsabilidade de ensinar.

A didática do professor Antevaldo atende a um saber-fazer docente significativo para você? No curso de Direito da UEFS você consegue identificar professores que correspondam a esse saber-fazer significativo?

05. Em uma conversa de banheiro, um grupo com quatro alunas falam sobre uma aula de reposição num sábado letivo. Uma diz como ficou triste por não ter podido comparecer à aula, quando outra imediatamente diz: “Amiga, você não perdeu nada”, e a terceira em seguida: “Não acredito que perdi meu tempo para vir assistir filme”. Então, a amiga faltosa perguntou: “Mas o filme tinha alguma relação com o conteúdo da aula?”. A quarta amiga respondeu: “Quem sabe, amiga. Quando vimos que era filme, nem ficamos para ver o final de tão chateadas que ficamos por sair de casa, acordar cedo em pleno sábado de manhã para assistir filme”.

O filme utilizado pelo professor na aula discutida pelas alunas poderia ter algum objetivo pedagógico e conduzir a uma consciência crítica em relação ao conteúdo? Quais instrumentos podem ser utilizados pelos professores nesse intuito? Em sua experiência acadêmica, esses instrumentos, por você citados, foram utilizados?

06. A professora separou cuidadosamente seu tempo para preparar as aulas da sua disciplina. Ao chegar à sala de aula com seus slides muito bem preparados e o conteúdo na ponta da língua, se sente orgulhosa do seu empenho. No decorrer da primeira aula percebe que os alunos não estão correspondendo, não querem participar da aula, conversam durante toda a aula, sem fazer questão de prestar atenção na explanação da professora. Num dos cantos da sala, ela percebe que se formou um círculo, onde os alunos discutem a partida de futebol do dia anterior. Num rompante, a professora encerra a aula, sem encerrar o programa anteriormente idealizado para aquele momento e sai da sala repensando sua profissão.

Em sua opinião, o comportamento dos alunos influencia na postura do professor dentro da sala de aula? De que forma essa relação pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem?

07. No intervalo entre as aulas, os alunos se reuniram para conversar sobre o professor que acabara de sair da sala de aula. A proposta era levar ao colegiado a insatisfação dos alunos com o citado professor. Um aluno propôs primeiro uma tentativa de diálogo com o professor, já que o problema era o ritmo acelerado com que o mesmo ministrava suas aulas, mas não lhe deram ouvidos e prosseguiram com a ideia inicial. O resultado da queixa dos alunos foi a exposição do professor em reunião do colegiado, o qual se comprometeu a dialogar com os alunos sobre as insatisfações dos mesmos.

Você concorda com a atitude dos alunos em relação ao professor ao reprovar um aspecto da sua didática em sala de aula? Você poderia dizer quais características da prática dos professores são, normalmente, reprovadas e quais são significativas para os alunos?

08. Numa segunda-feira, que antecedia o feriado que seria na terça-feira, o professor, preparado para ministrar sua aula, vai à instituição e ao entrar na sala de aula percebe que a mesma está vazia. O professor senta e aguarda os alunos chegarem lendo um livro. Sem perceber o tempo passar, após 30 minutos de espera, entra um aluno na sala e avisa ao professor que os alunos decidiram, pelo grupo de WhatsApp, que não iriam à aula. O aluno diz ainda que estava na biblioteca e, por considerar o professor, passou para avisar.

Para você, a justificativa para a evasão dos alunos foi somente o feriado? O saber-fazer do professor poderia ter atraído os alunos? Qual saber-fazer necessário à prática docente no curso de Direito?

ANEXO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) participante,

Sou estudante do curso de Pós-graduação em Educação (Mestrado) na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e convido-o (a) a participar de uma entrevista semiestruturada, elemento de uma pesquisa, cujo resultado irá compor minha dissertação sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Solange Mary Moreira Santos.

A pesquisa busca compreender o que é necessário ao sujeito inserido no campo do Direito saber para se tornar um professor, bem como as implicações dos saberes docentes no processo de aprendizagem dos alunos. Sua contribuição para a realização desta pesquisa, portanto, será indispensável para a reflexão, no meio acadêmico, a respeito dos saberes dos professores no ensino do Direito e o alcance desses saberes no processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que a participação nesse estudo é voluntária e, se você decidir não participar ou quiser desistir, a qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Todos os dados coletados serão tratados de maneira sigilosa, pois a entrevista terá fins exclusivamente científicos. Em hipótese alguma você será identificado (a).

Desde já agradeço por dedicar parte do seu precioso tempo para participar dessa entrevista, compartilhando as suas vivências, e me coloco à disposição para dirimir quaisquer dúvidas relativas à pesquisa, através do celular (75) 98101-2824 ou pelo e-mail: tailannep@gmail.com.

Atenciosamente,

Feira de Santana, _____ de 2016.

Tailanne Reis Pecorelli Galvão

Prof^a. Dr^a Solange Mary Moreira Santos

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do (a) Participante