

O JURISTA-PROFESSOR

Edison Santana dos Santos¹

Resumo

O artigo é resultado de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação e tem como tema o Jurista-Professor, seus saberes e formação. O presente trabalho traz reflexões sobre a necessidade da formação pedagógica, no que se refere à formação dos professores de Direito, somados aos seus saberes e ao domínio da área de conhecimento específica, isto é, a jurídica, além dos seus saberes experiências, ou seja, os saberes aprendidos no cotidiano de suas práticas pedagógicas na sala de aula. A pesquisa tomou, como fundamento teórico, os estudos de Tardif, Tardif & Lessard, Cunha, Franco, Pimenta & Anastasiou, Leite, Corrêa, Bittar, entre outros. Os resultados mostraram a importância da formação pedagógica do jurista-professor, para melhor compreensão da prática docente.

Palavras-Chave: jurista-professor; formação de professores; prática docente.

Abstract

The article focuses on the Jurist-Teachers, their knowledge and training. It focuses on attempting to understand the need for educational training of law professors, added to their knowledge domain in the area of specific knowledge, in other words, legal knowledge; besides their experiences learned in their everyday educational practices in the classroom, and in dealing with their students and institutions in which they teach. Thus, this proposition has the theoretical assumption of the need for pedagogical training for lawyer-professors, being based especially on studies by Tardif, Tardif & Lessard, Cunha, Franco, Correa and others.

Keywords: *Jurist-Teacher; teacher training; teaching practices.*

Introdução

O ato docente é atividade complexa, plena de descobertas a cada dia, feitas por meio de percepções e experiências, oriundas da prática pedagógica, tendo o professor como sujeito ativo do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Em princípio, o jurista-professor exerce a docência como atividade profissional secundária e neste sentido, observamos ser mister a formação sólida deste profissional da educação, maximizando o potencial da ação docente, para que possa transformar a si e a sociedade.

A principal fonte de formação para a docência do jurista-professor se dá por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em suas áreas de atuação forense, tornando-se “expert” na matéria escolhida, já que o bacharelado não autoriza a docência per se. Outro dado é a busca pela educação continuada, com o objetivo de alcançar competência e habilidade docente, e que, no entanto, não logram êxito na obtenção do preparo pedagógico necessário à docência no ensino superior.

¹ Graduação em Direito pela Universidade Católica de Santos (1989). Mestre em Educação – Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos (2011). Professor em cursos de Direito da Universidade Presbiteriana MACKENZIE e das Faculdades ESA-MC (Santos-SP).

Há o senso-comum, segundo o qual apenas a experiência e o conhecimento na área jurídica são suficientes para o desempenho docente, olvidando-se, no entanto, ou até mesmo desconhecendo a importância da formação pedagógica no processo de aprendizagem. Observa-se, no entanto, que a experiência profissional não é absoluta nem suficiente ao exercício da docência.

No intuito de trazer reflexões sobre a importância da formação pedagógica do professor de Direito, este artigo buscou conhecer os caminhos necessários a esses profissionais para exercerem a docência da ciência jurídica. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou, além de fontes bibliográficas, questionários e entrevistas junto aos juristas-professores das Universidades Mackenzie e da Universidade Católica de Santos, bem como de observações da Comissão de Educação Jurídica da Seção Paulista da Ordem dos Advogados do Brasil.

O estudo identificou que normalmente a docência superior na área jurídica, outrora composta por ilustres juristas de nomeada que alcançaram grandes feitos nas suas carreiras profissionais, sendo alçados à condição de docentes mediante quase que exclusivamente às suas valiosas experiências práticas, atualmente mudou, tendo em vista a exponencial proliferação de Faculdades de Direito país afora. Compõem hoje em dia o magistério jurídico, jovens e nem tanto experientes professores. Feitas as análises dos dados, os resultados nos levaram a compreender a necessidade da formação pedagógica do jurista-professor para o exercício pleno da docência.

O interesse pelo tema brotou das minhas experiências pessoais e profissionais e busquei em pesquisadores da área da educação, entre eles, Tardif (2008), Tardif & Lessard (2009), Cunha (2010), Franco (2008) e Ferraz Júnior. (1994), os fundamentos para a pesquisa que tratou da pedagogia e do direito, buscando responder ao objetivo principal da pesquisa: compreender a necessidade da formação pedagógica do professor de Direito para o exercício pleno da docência.

Rememorei meus tempos de estudante de Direito, quando comecei a observar as aulas de meus professores, todos juristas de nomeada. Recordei, também, os tempos de magistério, antes ainda de tornar-me advogado. E, ao relembrar tudo isso, passando pela minha atual experiência de professor de Direito, surgiram as minhas inquietações de pesquisador. Nesta minha trajetória pessoal e, principalmente, profissional foi possível refletir sobre o meu próprio processo de construção pedagógica, embora tal processo por ser 'construtivo' se faça de forma continuada cotidiana como reconhece Tardif (2008).

Pude perceber, durante a pesquisa, que os problemas vivenciados ao longo da minha prática educativa não eram privilégios meus, e também estavam presentes nos meus pares juristas-professores. Assim, busquei situar a problemática da formação dos professores de Direito em um cenário que mostra a proliferação excessiva das Faculdades de Direito, o que faz crescer a necessidade de docentes na área. O objetivo da pesquisa foi conhecer como ocorre a prática docente dos juristas-professores, e, especialmente, da sua formação pedagógica. Os estudos de Cunha (2010) e Franco (2008) ressaltam a importância de aprofundamento desta questão, no sentido de valorizar a docência como profissão.

Destarte, feitas estas obtemperações e reflexões, destacamos que a temática tem propiciado reflexões sobre o ressignificado do fazer pedagógico, direcionado à postura crítica do trabalho do jurista-professor para além da sala de aula. A atitude reflexiva encaminhou à realização de uma prática pedagógica ressignificadora sobre o ofício de ensinar, sobre os saberes docentes, ponto de convergência dialética do tornar-se jurista-professor.

1. Saberes Docentes Específicos do Professor de Direito

Ao propor o aprofundamento do estudo da questão dos saberes docentes e da formação pedagógica dos professores de Direito, sabendo que o estudo desta temática não é inédito nem tampouco pacífico, o presente artigo adentra um pouco mais na discussão da prática docente, do processo ensino-aprendizagem, da relação teoria-prática no cotidiano universitário, num contexto diferenciado, em que a aula de Direito era tida como exclusivo local para a transmissão do saber pelo professor, que detinha todo o conhecimento a ser repassado ao aluno.

No entanto, considerando que essa realidade mudou, tanto em relação às Universidades quanto em relação aos professores, a questão dos saberes docentes jurídicos apresenta-se sob outro aspecto, em decorrência das tecnologias e, principalmente, pelo alto grau de competitividade mercadológica que passa a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir de seus plurais saberes docentes, não apenas oriundos da prática no confronto com as condições da profissão.

Outrossim, os estudos que têm servido de referência nas pesquisas, de um modo geral, evidenciam diferentes tipologias e apresentam a complexidade que envolve a noção de saber docente e dos saberes, que são mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica. Definem que, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado e sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais esse saber se revela complexo. O processo de aprendizagem exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas.

As considerações Tardif (2008, p.33) apontam a pluralidade e heterogeneidade do saber docente, entre eles os saberes disciplinares, curriculares e profissionais, chamando a atenção para a importância dos saberes da experiência, que emergem como questão central do saber no exercício da docência, a partir do qual o professor tenta transformar suas relações de exterioridade em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais; eles são, ao contrário, formados por todos os outros saberes, todavia depurados e submetidos na construção da prática e no cotidiano.

Tardif (2008) analisa ainda a questão dos saberes profissionais e a sua relação com a profissionalização e a formação de professores. Considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente e poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

Avançando seus estudos, Tardif (2008) encontra na formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas, o campo dos chamados saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor, e identifica três tipos de saberes da docência:

a) *Saberes da experiência* - são saberes específicos baseados no trabalho e que brotam da experiência individual, obtidos durante o tempo de aluno, em contato com professores que foram significativos, ou da experiência coletiva, ou seja, saberes que foram adquiridos na prática num processo de reflexão e troca com os colegas.

b) *Saberes do conhecimento* - abrangem os saberes das disciplinas durante a formação inicial e continuada.

c) *Saberes pedagógicos* - abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e são construídos a partir das necessidades pedagógicas reais.

Enfatiza-se, no entanto, que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, o que possibilitará, assim, uma nova significação dos saberes na formação dos professores.

Estudando o eixo da relação teoria/prática, o autor identifica e caracteriza os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados pelos professores por meio de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Assim, Tardif (2008) afirma que a relação que cada grupo (acadêmicos e professores) mantém com os saberes é que fará a diferença. Considera que essa relação, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico, ou pelo pragmatismo praticista, atividade que exclui da formação a reflexão teórica e filosófica.

Logo, a articulação entre teoria e prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, ao utilizar a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica.

Tardif e Lessard (2009) acreditam que na nossa realidade, as pesquisas educacionais da prática escolar parecem priorizar dois tipos de interesse que constituem o saber, o *interesse técnico instrumental*, em que se utilizam explicações científicas objetivas, baseado no modelo da racionalidade técnica; e o *interesse prático*, que efetiva a interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida como subsídio para a emissão de um juízo prático. Haveria ainda um terceiro que seria o interesse emancipatório, aquele que exige que se ultrapassem quaisquer interpretações estreitas e acriticas para com os significados subjetivos, a fim de alcançar um conhecimento emancipador que permite avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que se produzem a comunicação e a ação social.

Cunha (2005) destaca que, a partir da ideia de que a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, os novos paradigmas buscam, a partir do pensamento e desenvolvimento profissional dos professores, uma epistemologia da prática que procura explicar como se configura o processo de aprender a ensinar, enfim, de tornar-se professor.

Dessa forma, para superar o modelo da racionalidade técnica, os cursos de formação de professores redirecionam as relações entre teoria e prática, centrando as análises na prática docente e procurando identificar os conhecimentos desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura universitária e das condições mais adversas do seu trabalho. Além disso, buscam estudar as necessárias articulações dos conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação. Cunha (2005) afirma que tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade assim como a competência e a segurança para atuar.

Considerando tais ideias, e segundo os estudos da autora, surge a possibilidade de que na prática pedagógica do professor apareçam alguns aspectos como: a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los; a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica; a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura universitária

e como estas se apresentam no contexto do trabalho, podendo ser consideradas como parâmetros para sua própria prática. É notável o quanto o professor aprende a partir da prática e os cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo acadêmico.

Para a investigação sobre os saberes implícitos construídos e apropriados pelo professor em sua prática durante sua trajetória profissional e pessoal, supondo que o docente se apropria e produz saberes na atividade de magistério, recorremos, uma vez mais, à obra de Tardif (2008), que considera os diversos tipos de saberes, quais sejam, disciplinares, curriculares, profissionais e da experiência, como integrantes da prática docente. A diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

No que se refere aos saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional, o professor mantém uma relação de distância, ou de alienação, porque já os recebe determinados e prontos em seus conteúdo e forma; portanto, esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles, conforme Tardif (2008). Não obstante, com os saberes da experiência, o docente mantém uma relação direta e íntima, pois também são seus e, por meio deles, apropriam-se dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e dos saberes profissionais.

Os saberes produzidos na prática cotidiana do professor resultam de um processo de reflexão realizado coletivamente, a partir das suas próprias condições materiais e institucionais, considerando a dimensão histórica e social em que é construída a prática docente.

Embora existam diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, foi importante considerar na investigação da questão não só o desenvolvimento profissional como também o desenvolvimento pessoal do professor, enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência.

Franco (2008) destaca que, de certa forma, a reflexão acerca da concepção da formação dos professores, que até há pouco tempo objetivava a capacitação destes, apenas por meio da transmissão do conhecimento na sala de aula, vem sendo substituída pela análise da prática do professor, enfatizando, assim, a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os demais saberes docentes como os da experiência, pedagógicos e didáticos.

Do ponto de vista de Tardif (2008), o modelo da universidade apresenta algumas possibilidades promissoras nesse campo de trabalho para os pesquisadores universitários que atuam na área de formação de professores, seja na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes mobilizam e utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano, seja na introdução de dispositivos de formação, ação e pesquisa que constituem os saberes e as trajetórias da carreira no meio universitário.

Mas que sejam úteis para os professores em sua prática, na busca de uma ruptura da lógica disciplinar da universidade que, fragmentando os saberes, impede a socialização profissional. De acordo com Tardif (2008), a reflexão da própria prática pelo professor universitário é uma forma a minimizar o abismo existente entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”.

Considerando que a tarefa do professor tem como característica ser um trabalho interativo, pode haver dificuldades no trabalho com os saberes formalizados. Tardif (2008) sugere, assim, que pesquisas sobre o saber da Ação Pedagógica deveriam contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e para a formação de

professores, considerando, além dos conhecimentos científicos, o saber nascido da prática, o que se opõe às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana, enfatizando a questão técnica e política do trabalho pedagógico.

Ao analisar os estudos sobre a questão dos saberes docentes e a formação dos professores, busquei identificar o campo de pesquisa, em especial, as práticas pedagógicas do jurista-professor. Esta pode ser considerada uma área nova, carente de pesquisas que possam responder a algumas questões tais como: como são transformados os saberes teóricos em saberes práticos? Além disso: como são transformados os saberes práticos em teóricos? Como é constituído o seu saber da experiência? Teria ele uma maior “relevância” sobre os demais saberes?

Além da visão meramente positivista, isto é, simplesmente legal do Direito, mister que todos tenham em vista a formação integral do bacharel que sai dos seus bancos universitários, como afirma Corrêa (2003).

A investigação de questões como estas, entre outras, referentes ao saber docente jurídico, poderá em muito contribuir para o desenvolvimento desse campo de pesquisa na realidade educacional jurídica brasileira, assim como para as orientações de políticas voltadas para a formação e profissionalização do professor de Direito.

Esta temática vem se tornando cada vez mais expressiva, indo além do campo da formação de professores, sendo explorada também na área da Didática, como propõe Franco (2008) em seu estudo.

Considerações

A competência profissional do professor de Direito envolve tanto o domínio dos conteúdos como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da docência, incluindo-se ainda o peso da formação técnica sobre o modo como percebe a organização da instituição em que atua e os resultados da sua ação. Assim entendido pelo conteúdo de saber ao seu método de saber como fazer, neste diapasão, as causas da precariedade da prática docente do Direito podem estar na dificuldade de seus professores se perceberem como parte do problema, sob o prisma da sobreposição de técnicas e jurídicas em detrimento de sua formação pedagógica.

Assim sendo, se esses esforços forem bem sucedidos, o ensino jurídico poderá deixar de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhante à profissão de advogado ou de qualquer outra carreira jurídica. Como diz Corrêa (2003), é preciso acreditar na tarefa educacional, na possibilidade de transformação social, na ação pedagógica que faça do ato de ensinar e aprender uma coisa prazerosa.

Referências

CORRÊA, Antonio Frederico O. Chasseraux Souto. 50 anos com os olhos no futuro. *Leopoldianum* - Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos. Ano 29. Novembro /2003. n. 79. p. 31 -32. Edição Comemorativa ao Cinquentenário da Faculdade de Direito.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Professor Universitário na Transição de Paradigmas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao Estudo do Direito: Técnica, Decisão e Dominação*. São Paulo: Atlas, 1994.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. São Paulo: Vozes, 2009.

