

## A RELAÇÃO EU-OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DO ADVOGADO-PROFESSOR EM PROFESSOR-ADVOGADO

**Me. Gisele Laus da Silva Pereira Lima**  0000-0003-3269-0328  
Universidade São Francisco

**Milena Moretto**  0000-0003-3649-2820  
Universidade de Passo Fundo

**RESUMO:** Tradicionalmente, nas universidades, é comum que profissionais bacharéis sem a formação didático-pedagógica ocupem a posição de professor de cursos de graduação e esse cenário é bastante comum nos cursos de Direito. Por isso, este artigo, que é resultado de uma pesquisa de doutorado, busca compreender como a relação eu-outro contribui para a constituição do advogado-professor em professor-advogado. Pautando-nos na perspectiva enunciativo-discursiva e nas considerações do método (auto)biográfico, realizamos entrevistas narrativas com quatro docentes do curso de Direito de uma instituição privada situada no interior de São Paulo. As entrevistas foram transcritas e analisadas considerando os procedimentos da análise dialógica do discurso. Nossas análises demonstram que esses professores se constituem na relação com o outro a partir das situações vivenciadas no processo de interlocução verbal seja com ex-professores, alunos, colegas entre outros. Também aponta para a necessidade de as universidades terem um olhar mais acurado para a formação docente, uma vez que, na maioria das vezes, o processo formativo do professor do ensino superior é visto como solitário e individual.

**PALAVRAS-CHAVE:** entrevistas narrativas; relações dialógicas; formação do advogado-professor.

## THE SELF - OTHER RELATIONSHIP IN THE CONSTITUTION OF THE LAWYER-TEACHER INTO A TEACHER-LAWYER

**ABSTRACT:** Traditionally, in universities, it is common for professionals with a bachelor's degree without didactic-pedagogical training to occupy the position of teacher in undergraduate courses, and this scenario is quite common in law courses. For this reason, this article, which is the result of doctoral research, aims to understand how the relationship between self and other contributes to the constitution of the lawyer-teacher into a teacher-lawyer. Based on the enunciative-discursive perspective and the considerations of the (auto)biographical method, we carried out narrative interviews with four teachers on the law course at a private institution in the interior of São Paulo. The interviews were transcribed and analyzed using the procedures of dialogical discourse analysis. Our analysis shows that these teachers are constituted in their relationship with others, based on the situations they experience in the process of verbal interlocution, whether with former teachers, students, colleagues or others. It also points to the need for universities to take a closer look at teacher training, since most of the time the training process for higher education teachers is seen as solitary and individual.

**KEYWORDS:** narrative interviews; dialogical relationships; education of the advisor lawyer.



## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca compreender como a relação eu-outro contribui para a constituição do advogado-professor em professor-advogado. Durante o processo de formação nos ambientes universitários, seja em nível de graduação ou pós-graduação na área, geralmente, não há nenhum componente curricular que discuta sobre os conhecimentos didáticos e pedagógicos. Nesse sentido, conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2010), esses profissionais dormem bacharéis e acordam professores. Assim, conforme comentam as autoras, apesar dos professores possuírem experiências significativas e anos de estudo em suas áreas de formação, há um despreparo científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, o presente artigo, que é fruto de uma pesquisa de doutorado, pauta-se nos fundamentos da perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, os quais postulam que a linguagem é inerentemente social e emerge das interações entre indivíduos e utiliza-se de entrevistas narrativas com quatro professores do curso de Direito de uma instituição privada do interior do Estado de São Paulo para construção do corpus. As narrativas sobre formação e as experiências vividas por cada um dos professores são relevantes para perquirir como essas relações e interações vão provendo novos sentidos e significados na sua constituição docente e evidenciar como a relação eu-outro é fundamental para o processo de constituição desse advogado, em professor.

Deste modo, o artigo inicia com a apresentação dos pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo que fundamentam a pesquisa, em especial as contribuições das suas reflexões para a área da educação. Em seguida, apresenta o procedimento metodológico das entrevistas narrativas como produção dos dados e, posteriormente, a análise das narrativas dos participantes para compreender como o outro contribui para a constituição do professor que atua no ensino superior, mais especificamente, na área jurídica.



## 2 VOZES EM DIÁLOGO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

A filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin sustenta que o ser humano se constitui na e a partir da interação verbal. O enunciado, ao adquirir vida no fluxo da comunicação verbal, situada social, histórica e ideologicamente, nunca se esgota em si mesmo; ele perpetuamente dialoga com outros enunciados, refletindo ou refratando uma determinada realidade.

Para o Círculo de Bakhtin, o enunciado é de natureza social e sempre preenche de resposta. Dessa forma, se realiza por um sujeito que dirige a sua palavra ao outro, o qual, por sua vez, assume uma posição responsiva de concordância, de discordância, de avaliações. Todo enunciado é, então, produto da interação social e, por essa razão, sempre único e irrepetível, marcado pela atitude axiológica e pela posição enunciativa dos interlocutores. Nesse sentido, Volóchinov (2018) defende que nenhum signo é neutro e isento de ideologia. Segundo o autor,

um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer esta realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.) O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes (Volóchinov, 2018, p. 32).

Para o Círculo, a natureza ideológica é uma característica intrínseca do signo e de todas as formas de discurso. Sendo a palavra o signo por excelência, cabe ressaltar que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (Volóchinov, 2018, p. 117).

Para Volóchinov (2018, p. 232), “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente”, ou seja, em qualquer situação de comunicação, o sujeito se posiciona



ativamente, respondendo aos enunciados que lhe são dirigidos. É por meio do contexto social que o falante organiza sua fala e faz suas escolhas.

E, para todo enunciado, há a resposta do outro, o que Bakhtin chama de compreensão responsiva ativa (Bakhtin, 1997). Em quaisquer relações dialógicas, em que uma fala é já-aqui há uma resposta que é o porvir. Nesse sentido, um silêncio, um gesto, um olhar já é uma resposta que não é apresentada apenas por palavras.

Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavendo-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado (Bakhtin, 1997, p. 321).

Bakhtin (1997) descreve a compreensão responsiva como um processo que transcende a passividade, não sendo simplesmente a decodificação de uma mensagem. A compreensão ativa envolve a contra palavra às palavras do(s) outro(s), na busca de infundir-lhes significados pessoais, pois “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (Volóchinov, 2018, p. 135).

Embora existam tentativas de estabelecer discursos monológicos, é imperativo reconhecer a natureza intrinsecamente dialógica de toda comunicação. Bakhtin (1997) elucida que o cerne das interações humanas reside nas relações dialógicas, as quais não somente espelham a realidade, mas também a refratam. Portanto, independentemente das aspirações de um discurso em se isolar, ele permanece inextricavelmente ligado a um diálogo contínuo com discursos preexistentes o que estão por vir.

Neste cenário, de natureza interativa e responsiva do discurso, ao analisar as entrevistas narrativas dos advogado-professores, devemos nos atentar para as vozes presentes na narrativa, considerando que esses sujeitos respondem a discursos preexistentes. Também é necessário levar em conta que, no processo de constituição, o



outro tem papel fundamental. Assim, os campos de estudo de Bakhtin e de seu Círculo transcendem ao campo da filosofia da linguagem. Suas contribuições teóricas são valiosos fios condutores para a compreensão dos processos formativos que caracterizam a condição humana, temática inerente e, intrinsecamente, ligada à área da educação. As reflexões e articulações sobre a relação constitutiva entre mim e o outro são referenciais para aqueles que se dedicam a prática educativa. Nesse ínterim,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana (Bakhtin, 1997, p. 348).

Nessas relações dialógicas, o ouvinte, diante do enunciado do locutor assume uma “ativa posição responsiva - concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (Bakhtin, 1997, p.271). Assim, “toda compreensão é prenhe de resposta e nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte e torna falante” (Bakhtin, 1997, p. 271), isto é,

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (Volóchinov, 2018, p. 271).

Todo enunciado é, portanto, uma resposta a enunciados anteriores e que estão por vir, permeados pelo contexto cultural e social mais amplo. Tais conceitos só podem ser compreendidos se levarmos em consideração a importância da alteridade. Em quaisquer processos de interação entre o eu e o outro, em especial, na educação, é importante ressaltar que nenhum dos dois sai inalterado, pois se “no mundo da vida não saímos de um diálogo com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nesta relação ambos aprendem” (Geraldí, 2013, p. 15).



Freitas (2013, p.97) destaca como Bakhtin possibilita “compreender a relação professor-aluno como uma relação dialógica em que se enfrentam dois sujeitos em um processo de construção compartilhada do conhecimento”. A essência do ambiente educacional é estar em constante diálogo, uma vez que a palavra do outro como alunos e demais colegas “adquire um sentido importante no processo de formação ideológica do homem, portanto também no processo formativo do professor” (Freitas, 2013, p. 99).

Isso significa que os professores, ao adotarem uma postura responsiva, reconhecendo a multiplicidade de vozes e possibilitando o diálogo, promovem uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também fomentam o pensamento crítico e a capacidade de resposta dos alunos. Isso é particularmente relevante em um mundo onde as informações e contextos estão em constante mudança e a capacidade de dialogar e responder a essas mudanças é crucial.

Da intersecção entre a responsividade e o princípio da alteridade emerge a essência dialógica da interação humana. A integração desses conceitos preconiza que a constituição dos sujeitos é formada por vozes sociais, num processo contínuo de troca e influência mútua, ou seja, o aprendizado é um processo colaborativo e transformador, que se nutre da diversidade de perspectivas e da riqueza das interações humanas.

Geraldi (2013, p. 15) destaca como a compreensão do princípio da alteridade bakhtiniana e a relação do eu-outro é a base da educação, uma vez que assim como nos enriquecemos em um diálogo cotidiano, na prática educativa, tanto professores quanto alunos são transformados pela experiência mútua de aprendizado, pois ambos são participantes ativos no processo educativo. Reconhecer, portanto, a importância da voz do outro na construção do conhecimento, visto não apenas como um elemento externo, mas como uma parte constitutiva, é essencial na formação docente.

Integrando esses elementos, Bakhtin nos apresenta uma visão da linguagem e, por consequência da comunicação, como um processo responsivo, que reconhece a importância da alteridade. Essa abordagem representa contribuição significativa para a educação, entre elas a ênfase na necessidade de um engajamento autêntico e responsável com o mundo e com os outros, no qual se alicerça a análise das narrativas de quatro



professores do Curso de Direito de uma instituição privada do interior do Estado de São Paulo que descreveremos melhor na seção a seguir.

### 3 AS NARRATIVAS DOCENTES COMO PRODUÇÃO DE DADOS

Utilizamos como produção dos dados entrevistas narrativas com quatro professores do curso de Direito de uma instituição privada do interior de São Paulo, todos com mais de dez anos de docência e que exercem, concomitantemente, a atividade docente com a advocacia. Após serem realizadas, as entrevistas foram transcritas e, para tanto, respeitando a privacidade dos entrevistados e as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa<sup>i</sup>, foram utilizados pseudônimos de personalidades jurídicas já falecidas e interrelacionada com referenciais teóricos de suas áreas, nomeados de Pontes<sup>ii</sup>, Clóvis<sup>iii</sup>, Ada<sup>iv</sup> e Myrthes<sup>v</sup>.

Como procedimento metodológico, as entrevistas narrativas são uma forma de produção de dados que valoriza as histórias de vida dos sujeitos e como estes significam os fatos vivenciados, explorando as experiências e percepções dos professores de maneira profunda e contextualizada. Ao narrar para o outro suas experiências, eles também refletem sobre si mesmos, seus contextos e seus desafios.

Cunha e Simão (2013, p. 113) enfatizam que a utilização da narrativa como recurso metodológico de pesquisa sobre a formação docente é reconhecida por sua capacidade de “compreensão do sujeito de forma ampla, sua interferência no meio em que vive, sua ação como sujeito da própria história”. E isto porque a narrativa transcende a mera perspectiva individual e se entrelaça em um processo relacional, transformando o ato de narrar em um momento de tomada de consciência e reinterpretção das experiências vividas. É nesse espaço que se desenrola o processo dialógico com o outro, abrindo caminho para a reflexão e a resignificação.

Para análise das narrativas, utilizamos a análise dialógica do discurso que, em seu embasamento constitutivo, considera



[...] a indissolúvel relação entre língua, linguagem, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (Brait, 2014, p. 10).

A análise dialógica do discurso, utilizada como procedimento de análise, permite a compreensão da linguagem e do enunciado de forma interligada, pois

ao analisar, ele adquire conhecimento sobre as relações entre as duas partes (língua e enunciação) no enunciado considerado em termos da intencionalidade do locutor diante de seu(s) interlocutor(es). Por fim, ao interpretar, ele reúne todos esses dados – a materialidade da língua e os elementos do ato de enunciação em suas relações num dado contexto envolvendo um tempo, um espaço e interlocutores – e, a partir disso, procura identificar os sentidos criados (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1093).

Nessa linha de pensamento, não se pode conceber o sujeito isolado de suas relações, do processo de interação verbal. Assim, nessa pesquisa, nos colocamos à escuta ativa dos professores entrevistados, que contaram sobre as suas concepções sobre a educação ancoradas em suas experiências de vida e formação. As narrativas foram, portanto, fontes de pesquisa sobre a constituição desse professor do curso de Direito, revelando as múltiplas dimensões do trabalho docente, em como o advogado-professor se relaciona com os estudantes, suas famílias, colegas e gestores da educação.

#### **4 A CONSTITUIÇÃO DO ADVOGADO-PROFESSOR EM PROFESSOR-ADVOGADO: O PROCESSO CONSTITUTIVO DOCENTE A PARTIR DO(S) OUTRO(S)**

Como vimos, a análise dialógica do discurso de Bakhtin e seu Círculo oferece uma perspectiva para a análise das interações discursivas e, em nosso caso, para as entrevistas narrativas com professores, a fim de compreendermos como a relação eu-outro contribui para a constituição docente, que deve ser entendida como um processo dinâmico, complexo e contraditório. A professora Myrthes, por exemplo, que antes da graduação em



Direito, concluiu o Magistério, curso profissionalizante integrado ao ensino médio para atuar na educação básica e muito utilizado no Brasil até a meados dos anos 90, narra as transformações da relação professor-aluno no ensino superior, do seu tempo como aluna para a sua atualidade de professora e como essas mudanças também impactam em sua formação como docente:

[...] Hoje eu entro mais com caráter de aprender mesmo, não tenho esse receio, estou aberta a aprender também, acho que o perfil do aluno mudou também, o aluno antes era mais quieto, mais fechado, hoje ele também é mais próximo da gente, na minha época não se falava com professor assim, não se tinha esse tipo de contato, essa liberdade. Mesmo no meu curso de magistério, imagina, uma distância enorme para você fazer uma pergunta para um professor, então você vê né? Da minha formação para cá eu gostaria de ver o meu professor daquela época dando aula hoje! Tenho certeza de que não é mais o mesmo. A gente tinha os degraus nas aulas né?... era uma coisa bem... (sinal de distância) (Myrthes, 2023).

No discurso da professora parece emergir o sentido que, hoje, ela acredita que a construção do conhecimento ocorre no processo de coparticipação de todos os interlocutores e não apenas do saber apenas transmitido por um professor. Todavia, Myrthes também afirma que o professor do Direito tem um papel fundamental – de articular os saberes pedagógicos aos profissionais para atender aos interesses de seus reais interlocutores: os estudantes.

(...) eu digo que a gente nunca pode deixar de advogar, porque senão a gente se perde também no que os alunos querem, os alunos também não querem uma professora extremamente acadêmica, isso me preocupa, a gente tem que ter uma preocupação de estar atualizado com a prática, acho que aquele professor muito travado só acadêmico não é um professor interessante, eu já não gostava como aluna, também não gosto como professora (Myrthes, 2023).

Ao narrar que o aluno “deseja” um professor “atualizado com a prática”, a professora atribui o significado de professor acadêmico ao seu tempo de aluna e ressignifica que também não deseja sê-lo como tal. Parece também sentir a necessidade do contexto da prática de advogar para ensinar.

Além disso, o enunciado de gostar e se inspirar muito nos professores da faculdade, ou mesmo de ser influenciado por um deles, é reiterado por todos entrevistados como a



exemplo de Pontes: “Pelo fato de admirar, eu queria também desenvolver a docência (...) foi observar os bons professores que eu tive e os maus também para saber o que não fazer” (Pontes, Entrevista 02/09/2022).

No mesmo sentido, a professora Ada ao discorrer sobre a diferença entre ela como aluna e como professora, narra episódio que se inspira no exemplo de outros.

[...] Com os maus exemplos e com os bons também. Alguns professores que tinham algumas sacadas, faziam uma coisa diferente, eu falava: “ah isso eu vou copiar né, vou copiar!” e fui aprimorando e formando a professora Ada, que foi aprendendo cada dia com o transcorrer das aulas (Ada, 2023).

Myrthes que, inicialmente, foi influenciada por um irmão que já cursava Direito, corrobora com essa postura de admiração pelos professores universitários: “Quando eu cheguei na faculdade eu adorava meus professores, era uma coisa assim que eu admirava muito (...) eles podiam ser tão imponentes ali na profissão deles, mas também eram professores” (Entrevista, 05/06/2023).

Já o professor Clóvis seguiu uma trajetória diferenciada. Durante a faculdade, afirma que nunca pensou em ser professor, mas era um apreciador da pesquisa jurídica. No entanto, ao conhecer uma professora, foi estimulado a cursar o Mestrado em Direito. Ele afirma que, ao se identificar com a dinâmica das aulas, virou um sonho se tornar professor de Mestrado (Entrevista 27/10/2023).

A constituição docente tem caráter dialógico e, essencialmente, se dá por meio da troca de experiências relatadas. Essa relação constitutiva entre mim e o outro que instaura o princípio de alteridade rompe com a visão tradicional de que o sujeito é um ser autônomo e autossuficiente. Em vez disso, propõe que o sujeito é formado em relação ao outro, através de um processo contínuo de diálogo e interação. Isso implica que o conhecimento e a aprendizagem são co-construídos em um espaço compartilhado de significados e valores.

Vê-se que as narrativas dos professores, no diálogo entre o passado e o presente, são ricas e complexas e o quanto os outros têm um papel fundamental na constituição dos



sujeitos professores: são muitas vezes as vozes dos docentes que contribuem para a escolha pela docência.

Apesar da atuação concomitante com a advocacia e a preparação para o exercício da docência, ser, na voz deles, “espelhamento dos bons e maus exemplos dos professores da graduação”, evidencia-se que a constituição como docente é balizada muito pelas experiências pessoais que moldam a sua atuação. Na análise das narrativas, notamos que, para eles, a profissão do professor não fica em segundo plano. Exemplo disso são as narrativas enfáticas do Professor Pontes (Entrevista, 02/09/2022) que afirma:

Gosto mais de ser professor do que ser advogado. Gosto mais, estou sendo sincero, gosto mais de ser professor que ser advogado. Se não fosse pelo aspecto financeiro seria só professor tranquilamente, não faria questão nenhum de ter outra ocupação, poderia ser só professor.

O Professor Clóvis, que iniciou a advocacia antes da docência, ao descrever a estrutura do seu Mestrado, destacou que ele não possuía nenhum componente de caráter pedagógico. Na percepção dele,

Isso faz falta, eu sinto que faz falta (...) você é professor, mas você não se formou para ser professor né? A gente não se forma para ser professor, a gente aprende na prática, o que nos dava um contato com a docência, eram os seminários” (Clóvis, 2023).

Clóvis refletiu sobre essa ausência formativa, enquanto os demais professores consideram que não foram as suas experiências profissionais que os fizeram ser convidados a ministrar aulas, mas sim os enunciados e relações com os outros que os atribuíam formação para o exercício da docência. Myrthes, nesse sentido, narra: “no curso de atualização ou alguma coisa, alguém já me falava que eu tinha perfil acadêmico. Estranho né? Eu não me vejo tão assim, mas sempre que eu era avaliada ouvia isso” (Myrthes, 2023).

No mesmo sentido, a Professora Ada (Entrevista, 06/06/2023), na relação com o outro, ouviu “você tem que ser professora, você tem tudo de professora!”, recebeu o convite



para um cursinho preparatório do exame da Ordem e depois para uma faculdade. Bem semelhante ao professor Clóvis (Entrevista, 27/10/2023) que, ao terminar o mestrado, recebeu o convite de um amigo para a docência: “e naquele momento, eu achava que estava bem maduro com relação essa questão de dar aula. E eu falei... ah... vou aproveitar a chance.”

As falas evidenciaram a prática docente como um espaço formativo, em que o professor acredita que se vale de recursos e repertórios próprios para organizar e desenvolver suas aulas, afinal eram advogados e de repente foram convidados a ser professores. Para isso, se apropriam das práticas daqueles que admiravam em suas vivências como aluno. Pontes narra que a sua formação iniciou valendo-se da admiração e modelos de outros professores da graduação, mas que atualmente possui “estilo próprio”.

Hoje eu já desenvolvi estilo próprio. Eu era muito mais despojado no início, hoje sou mais sério, mais centrado, já dou uma aula mais linear, quando eu comecei a dar aula, desde 2010, esse é o meu décimo terceiro ano como professor, eu sentia a necessidade de atrair a atenção do aluno por recursos variados, então você faz uma brincadeira, faz um gesto, vai até lá pergunta para um. Hoje eu já sinto que consigo chamar a atenção do aluno simplesmente falando, explicando o conteúdo e trazendo questionamentos, com próprio conteúdo da aula eu já consigo chamar a atenção do aluno, eu já consigo desenvolver nele o interesse na aula (Pontes, 2022).

Vê-se assim, que se ampliam os desafios de constituir-se professor do ensino superior no curso de Direito, uma vez que sem formação didático-pedagógica nos seus cursos de graduação ou de *stricto sensu*, não há nas instituições de ensino superior um espaço para a formação de docentes. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 37) pontuam que:

Geralmente, os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objetos de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológico ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios [...].



Assim, tornam-se necessárias transformações que envolvem diversos aspectos, como as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que afetem a constituição e a prática dos professores, as concepções e as modalidades de formação continuada que visam ao desenvolvimento profissional dos docentes, bem como as possibilidades de uma formação continuada que seja significativa, reflexiva e colaborativa.

Se até então, as universidades pouco investem em formação continuada, ou seja, o processo de conhecimento contínuo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e metodológicos e até mesmo atualização dos conhecimentos técnico-jurídicos, esses estudos formativos são vistos por eles como um esforço individual do próprio docente e não uma questão institucional e/ou alteritária.

Isso reflete que é necessário que haja uma maior articulação nas diretrizes educacionais para que a formação continuada seja um instrumento de transformação na educação no ensino superior. Como destaca Pimenta (2018, p. 19), “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”.

Segundo Nóvoa (1995), é preciso (re)criar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, para que o professor(a) possa se apropriar dos seus processos de formação e dar um sentido para suas trajetórias de vida, pois:

ninguém nasce professor, já feito. Mas, ao mesmo tempo, acentuamos que é preciso um trabalho pessoal para construir a identidade docente. Tornamo-nos professores através de uma reflexão que é também de cariz biográfico. No ensino ou na medicina não é possível separar a personalidade e a profissionalidade, o que somos como pessoas e a forma como agimos profissionalmente (Nóvoa, 2018, p. 15).

A formação continuada pode ser um fator diferencial na (trans)formação docente, valorizada pelos professores como um elemento que permite acompanhar as rápidas mudanças sociais em andamento e assim assegurar o reconhecimento social de sua função.

Cada história contada possui uma significação que reflete a vivência dentro de um contexto social e cultural mais amplo, mas da fala dos entrevistados se extrai a relação entre a docência e a advocacia. Todos enunciam que o exercício da advocacia é muito



importante para a docência, porque, é na atuação jurídica que se encontram os seus saberes práticos, para ensinar o aluno a ser advogado.

Nas vozes dos professores entrevistados, portanto, emergem múltiplos sentidos acerca da concepção de professor do ensino superior. A prática conservadora de ensino e como eles concebem a aula também são inspirados nos sentidos produzidos nas relações com seus professores como na fala do professor Pontes:

Didática é lógica! Às vezes as pessoas me perguntam como é que você faz para dar uma aula? Você tem que dar uma aula dentro de uma lógica, não adianta ficar jogando informação e comentário no ar, ninguém vai entender nada, fica uma coisa solta e difusa, então você tem que pensar de forma lógica (...) os meus professores que eu mais gostei são aqueles que chegam e debulham a matéria. Aquela de aula mesmo. Essa é minha característica como professor, não sou professor de debates, de ficar quatro horas com assunto polêmico em sala de aula, não tenho assunto para ficar, meu negócio é aula técnica, conteúdo (Pontes, 2022).

A relação eu-outro se reflete na dinâmica da sala de aula mesmo que repleta de tensões. O professor que outrora foi aluno, carrega consigo, como vimos, marcas dessa experiência anterior que moldam sua abordagem pedagógica e suas concepções de educação. Essas vivências influenciam a maneira como ele se relaciona com seus alunos e como exerce sua autoridade, como vemos na narrativa também da professora Myrthes:

Eu lembro quando eu comecei, uma das coisas que eles me criticaram muito assim no começo e que eu era muito dura, e eles achavam que isso era um perfil dos professores do Direito. Como eu não dava aula para as pessoas do Direito, eles falavam que eu tinha que ser um pouco mais flexível. Eu lembro que um dos meus chefes falava: ai tem que ser mais simpática, não precisa se impor tanto, eles não são alunos do Direito, eles não têm esse perfil. E para mim era duro né porque eu imitava meus professores, acho que a gente trabalha muito por imitação, então esse negócio de imitar professor, todos os meus professores são bravos, não tem professor bonzinho (risos) (Myrthes, 2023).

Em qualquer relação, conforme já apontamos, nenhum participante permanece inalterado. O professor é transformado pelo processo de ensino, assim como os alunos são transformados pela aprendizagem, uma influência mútua entre os sujeitos envolvidos. No contexto das práticas pedagógicas, a atividade responsiva implica que o ensino e a aprendizagem não são processos unidirecionais, mas sim dialógicos, em que professores



e alunos participam ativamente na Co construção do conhecimento. Isso significa que os educadores devem estar abertos às contribuições dos alunos, reconhecendo e valorizando suas respostas e perspectivas como parte essencial do processo educativo. Só assim é possível o docente dos cursos de Direito se transformar de advogado-professor para professor-advogado.

A atividade responsiva é, portanto, um princípio fundamental para uma educação. Ela encoraja uma prática educacional que é flexível, ao mesmo tempo, única e irreiterável e, acima de tudo, profundamente humana, pois reconhece a importância da alteridade e do diálogo na formação dos sujeitos (Geraldi, 2013).

Geraldi (2103) argumenta que Bakhtin oferece aos educadores uma linguagem para falar sobre suas práticas de uma maneira que valorize a diversidade e a diferença. Isso é particularmente relevante no contexto de formação de profissionais na área jurídica, em que as demandas são cada vez mais complexas e em que a atuação tem o potencial de ser um meio de transformação social.

No contexto educacional, isso implica que o professor não apenas transmita o conhecimento, mas também considere, através de sua prática, as formas como os estudantes irão interagir e responder ao mundo social em que estão inseridos. O ato de ensinar é, portanto, um ato carregado de responsividade, pois influencia como os alunos assumirão suas próprias responsabilidades e como responderão aos desafios e interações em suas vidas profissionais e pessoais.

É evidente que, ainda mais em um curso de Direito, há grandes desafios. A professora Myrthes reflete sobre eles e mostra preocupação em não estar na contramão da realidade:

O que eu sinto que é um grande desafio é a interdisciplinaridade, eu gostaria de ter mais acesso a isso, por exemplo uma experiência excelente que eu tive foi de fazer um trabalho conjunto, (...) para o aluno entender também o que é unir essas coisas...porque nem eles entendem, porque a gente não se dá ao trabalho. Acho que quando a gente se une e mostra que existe essa interdisciplinaridade, que eles precisam entender que uma matéria depende da outra, então isso acho que é um desafio nosso, de mostrar essas coisas, talvez essas coisas de internet, de tecnologia. A gente ensina eles a fazerem uma peça manuscrita, o Direito está pedindo deles o visual *law*, entendeu? É difícil acompanhar né? (risos) Então as



---

vezes acho que a gente vai muito na contramão da realidade deles né? (Myrthes, 2023).

A formação docente, sob a perspectiva bakhtiniana, requer uma postura crítica e reflexiva, em que os professores devem problematizar suas concepções e perceber a responsabilidade de seus atos educativos. Ao assumir tal papel, o professor se torna um agente de mudança, capaz de influenciar e ser influenciado no processo dialógico da educação como afirma Ada:

a emoção de estar na sala de aula, de perceber quando o aluno entende alguma coisa aquele olho dele de felicidade, “ah...então é assim professora!”, e ele pensa e ele refletir com aquela informação que você acabou de passar para ele, e às vezes te trazer uma pergunta encantadora, que você nem sabe a resposta, de tão brilhante que é a pergunta dele naquele momento que você pensa assim, “nossa eu nunca tinha pensado nisso!” Eu estou formando uma pessoa que vai ser melhor do que eu, então acho que essa alegria foi o que sempre me motivou a dar aula por esses anos (Ada, 2023).

Pontes também narra sobre a responsabilidade da profissão para os estudantes:

eu também tenho intenção de passar um pouco de experiência de vida, quando me vem à cabeça de fazer algum alerta, isso acontece mais nas aulas de prática, quando quero alertar o aluno da responsabilidade, de colocar correto na peça. Porque advogado liga com responsabilidade o tempo todo, sempre tento passar para o aluno de não chamar responsabilidade para você que não é sua, como do Judiciário, não queira facilitar, porque o Judiciário não é um aliado ele é um inimigo do advogado. Essa visão sempre tento passar (Pontes, 2022).

A representação do que o aluno vai pensar dele, do que ele acha que é a formação de um advogado está enredado nessa relação de discursos historicamente construídos que vão constituindo esse advogado-professor em professor-advogado.

A interação dialógica leva em consideração a exotropia, isto é, a capacidade de enxergar-se a partir da perspectiva do outro em busca de completude, ou seja, ter um “excedente de visão” sobre si. O verdadeiro processo exotópico acontece quando, imbuído da visão do outro, eu retorno a mim mesmo e ressignifico aquilo que o outro, do seu lugar, me mostrou. Quanto mais íntima se torna nossa relação com essa pessoa, mais a voz dela



ecoa em nossos pensamentos, influenciando nossas interpretações, nossas conjecturas hermenêuticas e as respostas que damos, já permeadas pela presença desse outro (Magalhaes Junior, 2010).

Assim, ao nos colocarmos no lugar do outro, podemos ver aspectos de nós mesmos que são invisíveis a partir de nossa visão limitada. Isso não apenas enriquece nossa percepção, mas também fortalece o diálogo e a interação com o outro, pois nos permite entender melhor suas visões e experiências.

Considerando que essa ressignificação se dá a partir das relações eu-outro, Myrtes declara:

eu penso na experiência de vida né? Isso tem um valor enorme... não dá para cobrar de uma professora de 20 anos do que a gente tem agora. Essa oportunidade de ir para lugares diferentes, pessoas diferentes, um Mestrado, um Doutorado, oportunidade de conhecer professores diferentes, então eu acho que o processo de vida da gente, muda a gente em sala de aula. A tolerância...eu não tinha essa tolerância também. Cada dia a gente vai ficando mais tolerante com algumas coisas que antes não podiam passar batido. Ninguém é máquina também, mas demora para a gente entender (Myrthes, 2023).

Enfim, muitos outros fazem parte da constituição de Myrtes. Em sua narrativa emergem significados que contemplam a prática docente não como um conjunto estático de normas, mas como um fenômeno dinâmico, intrinsecamente ligado à alteridade e ao diálogo. As vozes dos docentes, nas narrativas, evidenciam o quanto a relação eu (advogado-professor) e outro(s) (alunos, antigos professores, coordenadores, colegas, cursos entre outros) refletem na significação e concepção de si e do outro contribuindo para a constituição do advogado-professor em professor-advogado. Nessa prática discursiva da docência, a posição eu (advogado-professor) sou revestida pela memória das representações históricas da docência (o grupo social dos seus professores) e assume a sua posição de professor-advogado ao se constituir do diálogo, repleto de tensões desses muitos outro(s) que o constituem.

Nos anos iniciais de sua formação acadêmica, pode carecer da “expertise” necessária para uma compreensão integral das sutilezas e expectativas inerentes ao domínio jurídico. Sua percepção é circunscrita pelo conhecimento em processo de



construção. Em contrapartida, o docente, tendo já percorrido essa senda, possui uma trajetória que possibilita prever as demandas do âmbito profissional impostas aos seus alunos. Ele é dotado da faculdade de perscrutar além do currículo estabelecido, discernindo os conhecimentos indispensáveis à prática legal, habilitando-o a orientar os alunos não somente na apropriação de saberes técnicos, mas também no desenvolvimento de um entendimento aprofundado acerca do papel social e da responsabilidade que acompanham o exercício da advocacia.

A adoção de uma postura dialógica, que valorize a escuta ativa e a troca de ideias, coloca o aluno em uma posição responsiva, estimulando seu engajamento no processo de aprendizagem. Ao valerem-se desses princípios, os professores se constituem nesta relação e os alunos também. Ninguém sai, portanto, inalterado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas revela que a constituição docente dos professores do curso de Direito emerge como processo dinâmico e complexo, nos quais os saberes pedagógicos e didáticos se entrelaçam com o conhecimento técnico-jurídico, a experiência prática da advocacia e, principalmente, no como a relação eu-outro é fundamental para o processo constitutivo docente de advogado-professor para professor-advogado.

Nesse sentido, ressaltamos a importância da interação na constituição docente e de um espaço dialógico no ensino superior. Só assim é possível considerar as múltiplas vozes e perspectivas que permeiam o discurso educacional, enfatizando a natureza dialógica e responsiva da educação e da prática docente, bem como a construção do conhecimento.

A relação eu-outro na constituição do professor pode ser entendida como um processo contínuo de co-construção de significados. O “eu” advogado-professor é formado tanto pela apropriação dos discursos jurídicos pré-existentes quanto pela interação com os outros - alunos, colegas e a sociedade em geral. Essa dinâmica reflete a natureza heterogênea e multifacetada da linguagem, conforme discutido por Bakhtin, pois todas essas relações os constituíram como professor.



Vê-se assim, pelas falas apresentadas, advogados que se tornaram professores, a partir de suas trajetórias de vida e das experiências construídas nas relações com outros sujeitos, ressignificando as práticas desde sua época como alunos, valorizando sua atuação docente concomitante ao exercício da advocacia, mas amplamente influenciados pelos enunciados dos outros.

Dessa forma, postula-se que a relação eu-outro é um componente essencial na educação, contribuindo para a edificação de uma visão crítica e abrangente, fundamental para uma atuação profissional responsável e consciente. Trata-se de um processo dialógico, no reconhecimento e engajamento com o outro, com perspectivas além do seu contexto imediato, no qual professor e aluno interagem e se influenciam reciprocamente, fomentando um desenvolvimento intelectual, crítico, reflexivo, responsável e contínuo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, S. da; SIMÃO, C. **A pesquisa em educação e o recurso metodológico das narrativas: uma aproximação com a teoria histórico-cultural**. Revista Telas, v.14, n.31. p.109-120, maio/ago. de 2013.

FREITAS, M. T. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, Maria Teresa. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MAGALHÃES, J. C. P. **O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O filho eterno, de Cristóvão Tezza**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes: Universidade Federal do Paraná, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.



SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios da Linguagem**. Uberlândia, n. 3, v. 10, p.1076-1094, jul. 2016.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

---

<sup>ii</sup> Projeto aprovado na Plataforma Brasil CAAE 59785922.0.0000.5514

<sup>ii</sup> Atribuimos esse pseudônimo para preservar a identidade do sujeito, nomeando-o como Pontes de Miranda (1892 - 1979) um dos principais nomes da advocacia brasileira até os dias de hoje. Contribuiu intensamente para a construção do Direito no país. Mais do que um advogado, ele também atuou como professor, diplomata brasileiro, jurista, matemático, sociólogo e filósofo.

<sup>iii</sup> Atribuimos esse pseudônimo para preservar a identidade do sujeito, nomeando-o como Clóvis em homenagem a Clóvis Bevilacqua (1859-1944) foi um jurista, legislador, filósofo, literato e historiador brasileiro, além de um dos responsáveis pela elaboração do Código Civil de 1916

<sup>iv</sup> Atribuimos esse pseudônimo para preservar a identidade do sujeito, nomeando-a como Ada em homenagem a Ada Pellegrini Grinover (1933-2017) uma jurista e advogada ítalo-brasileira, professora titular da Universidade de São Paulo com livre-docência em direito processual civil, doutrinadora famosa com vasta produção acadêmica, referência obrigatória para todos os estudiosos do Direito e do processo.

<sup>v</sup> Atribuimos esse pseudônimo para preservar a identidade do sujeito, nomeando-a como Myrthes em homenagem a Myrthes Gomes de Campos primeira advogada do Brasil (1875-1965), reconhecida pela defesa da emancipação jurídica das mulheres e do ativismo em causas operárias.

Recebido em: 30-05-2024

Aceito em: 06-01-2025

