

UMA PROFISSÃO MARGINAL? A DOCÊNCIA EM DIREITO VISTA A PARTIR DA SOCIOLOGIA REFLEXIVA DE PIERRE BOURDIEU

A MARGINAL PROFESSION? LEGAL TEACHING SEEN BY THE REFLEXIVE SOCIOLOGY OF PIERRE BOURDIEU

Francysco Pablo Feitosa Gonçalves¹

RESUMO

Este trabalho traz os resultados parciais de uma pesquisa mais ampla, realizada no campo das faculdades de Direito em Recife. Seu objetivo é duplo: tecer breves considerações sobre a carreira docente no Direito, e apresentar como a ciência reflexiva de Bourdieu pode orientar uma pesquisa no campo jurídico. O trabalho apresenta alguns pressupostos teóricos e metodológicos da ciência social reflexiva proposta por Bourdieu e como ele permitiram constatar que a docência, no Direito, representa um estigma para aqueles que são “só professores” e capital simbólico para os operadores do direito como advogados, delegados, promotores, juízes etc.

Palavras-chave: Docência. Direito. Pierre Bourdieu.

ABSTRACT

This study presents the partial results of a broader research, carried out in the field of law schools in Recife. Its objective is twofold: to make brief considerations about the teaching career in Law, and to

¹ Doutor em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestre em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco; Bacharel em Direito, licenciado em Filosofia, graduando em Pedagogia.
Artigo recebido para publicação em e aprovado em

present how Bourdieu's reflexive social science can guide a research in the legal field. It presents some theoretical and methodological assumptions of the reflexive social science proposed by Bourdieu and how they allow to verify that teaching, in Law, represents a stigma for those who are "only teachers" and symbolic capital for operators of law, as lawyers, police chiefs, prosecutors, judges, etc.

Keywords: Teaching. Law. Pierre Bourdieu.

"En ce sens, le sociologue est aujourd'hui dans une situation tout à fait semblable — *mutatis mutandis* — à celle de Manet ou de Flaubert qui, pour exercer à plein le mode de construction de la réalité qu'ils étaient en train d'inventer, l'appliquaient à des objets traditionnellement exclus de l'art académique, exclusivement consacré aux personnes et aux choses socialement désignées comme importantes — ce qui les a fait taxer de «réalisme»" (BOURDIEU, 1992, p. 192)

1 INTRODUÇÃO E ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS

O presente estudo tem um objetivo duplo: tecer breves considerações sobre a carreira docente no Direito, e apresentar — e em alguma medida problematizar — como a ciência reflexiva de Bourdieu pode orientar uma pesquisa no campo jurídico. Para isso, as linhas que se seguem apresentarão o resultado parcial de uma pesquisa mais ampla, realizada no campo das faculdades de Direito em Recife, trata-se de um achado de pesquisa, poderíamos dizer, e é algo que por ser evidente, muitas vezes permanece no campo do

não dito e do relativamente desconhecido: o aspecto contraditório e até paradoxal da docência no Direito: ao mesmo tempo em que é um símbolo de prestígio, ou, para sermos mais precisos, é fonte de capital simbólico considerável para quem é um *operador do direito*, também é um estigma para quem apenas à docência se dedica.

Apresentado o objeto da pesquisa, é preciso dizer que dialogar com a obra de Bourdieu não é exatamente fácil. Se, por um lado, seu arcabouço conceitual não é dos mais inacessíveis, por outro, os pressupostos epistemológicos que orientam a aplicação do referido arcabouço na prática da pesquisa podem ser contraintuitivos na medida em que pressupõem uma ruptura com as ilusões do saber imediato.

Dito de outra forma, não é tão difícil pensar um *campo*, dentro do espaço social mais amplo, como um “*espaço relativamente autônomo, um microcosmo dotado de leis próprias*” (BOURDIEU, 1997, p. 14)²; ou compreender o *habitus* enquanto conjunto de disposições duráveis, “*sistema subjetivo mas não individual de estruturas interiorizadas, esquemas de percepção, de compreensão e de ação que são comuns a todos os membros de um determinado grupo ou classe*”³ (BOURDIEU, 1997, p. 283); ou, ainda, entender o *capital* como “*trabalho acumulado, esteja em uma forma materializada ou internalizada, incorporada.*”⁴ (BOURDIEU, 2012, p. 229). Por outro

2 “espace relativement autonome, ce microcosme doté de ses lois propres”

3 “un système subjectif mais non individuel de structures intériorisées, schèmes de perception, de conception et d’action, qui sont communs à tous les membres du même groupe ou de la même classe”

4 “akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinner-

lado, quando começamos a falar em vigilância epistemológica, objetivação do sujeito objetivante, pensamento relacional, construção do objeto (etc.), as coisas podem ficar um pouco obscuras, sobretudo para nós juristas que somos condicionados ao apego à teoria pela teoria — talvez um resquício do bacharelismo coimbrão — e a pensar a prática apenas como o que acontece no cotidiano forense, muitas vezes ao arrepio da lei...

Uma forma eficiente de contornar essas dificuldades, em consonância com o que o próprio Bourdieu propunha, é a partir da *prática da pesquisa*, e da apresentação dos seus resultados e do próprio percurso da pesquisa em si. É o que intentaremos fazer nas linhas que se seguem.

2 ALGUMAS QUESTÕES METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS

*“Livrem-se dos cães de guarda metodológicos”*⁵. Essa é uma citação de Bourdieu muito repetida, nos mais variados contextos, geralmente para justificar alguma falta de rigor na condução de uma pesquisa. Poucos lembram, entretanto, do que ele diz em seguida: *“Evidentemente, a liberdade extrema que eu defendo, e que me parece ser de bom senso, tem como contrapartida uma extrema vigilância sobre as condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto, e as condições de sua utilização”*⁶ (BOURDIEU, 1992, p. 199).

lichter, „inkorporierter“ Form”

5 “gardez-vous des chiens de garde méthodologiques”.

6 “Évidemment, la liberté extrême que je prêche, et qui me paraît être de

Isso se relaciona, claro, ao fato de que o objeto de pesquisa é construído. Bachelard observa que *“As trajetórias que permitem separar os isótopos no espectroscópio de massas não existem na natureza; elas precisam ser produzidos tecnicamente. São teoremas reificados”*⁷ (BACHELARD, 1966, p. 103). E se é assim nas ciências ditas exatas, como muito mais razão é possível afirmar que, nas ciências sociais: *“o real nunca toma a iniciativa pois só pode responder ao que é interrogado”*⁸ (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1968, p. 62).

Em outras palavras, independentemente das técnicas de pesquisa que utilizemos, o conhecimento científico sempre será um conhecimento aproximado. Como observa Alicia Gutiérrez: *“de acordo com a perspectiva analítica do pesquisador, certas facetas da realidade serão percebidas como mais importantes, outras como secundárias ou acessórias, enquanto outras podem não ser nem levadas em consideração”*⁹ (2012). Quando realizamos, por exemplo, uma observação participante, permanecemos limitados pelo nosso campo de visão, e quando aplicamos questionários ou entrevistas, além de estarmos colocando para as pessoas questões sobre as quais elas não necessariamente refletiriam, só conseguimos obter as respostas que

bon sens, a pour contrepartie une vigilance extrême sur les conditions de l'utilisation des techniques, de leur adéquation au problème posé et aux conditions de leur mise en œuvre”.

7 “Les trajectoires qui permettent de séparer les isotopes dans le spectroscope de masse n'existent pas dans la nature ; il faut les produire techniquement. Elles sont des théorèmes réifiés”.

8 “le réel n'a jamais l'initiative puisqu'il ne peut répondre que si on l'interroge”.

9 “según la perspectiva de análisis del investigador, ciertas facetas de lo real serán percibidas como más importantes, otras como secundarias o accesorias, mientras que otras podrán no ser tenidas en cuenta”

elas podem nos dar.

A própria forma como perguntamos, aliás, pode condicionar a resposta que teremos. Howard Becker observa que, em geral, quando perguntamos a alguém “*por quê*”, a pessoa se sente inclinada a dar uma resposta mais curta e uma justificativa, mas se em vez de “*por quê*” perguntamos “*como*”, a pessoa pode se sentir inclinada a nos dar um relato mais detalhado que nos permite compreender melhor a situação. “*Assim, no campo, você aprende mais com as perguntas da entrevista formuladas com ‘como’ do que com as formuladas com ‘por quê’*”¹⁰ (BECKER, 1998).

Como já dissemos, a pesquisa que permitiu a escrita do presente trabalho foi realizada no campo das faculdades de Direito de Recife. Na ocasião, foram levantados dados *quantitativos*, como, por exemplo, os referentes ao ensino superior em geral, o número de cursos na cidade, na região metropolitana e no estado como um todo, e a forma como podem ser classificados — *e.g.* duas grandes escolas, faculdades menores que prezam por uma maior qualidade de ensino, e faculdades menos prestigiosas —, mas esses dados não eram suficientes para traçar um retrato preciso do campo. Era necessário recorrer a dados *qualitativos*, os quais foram obtidos sobretudo a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam no referido campo, o que possibilitou uma compreensão dos *habitus* dos referidos agentes em três elementos: *ethos*, enquanto sistema de esquemas práticos e axiológicos; *eidós*, enquanto sistema de esquemas lógicos e cognitivos; e *hexis*, que por sua vez se refere

10 “So, in the field, you learn more from interview questions phrased as ‘how’ than from those phrased as ‘why.’”

aos gestos, posturas e disposições do corpo.

Nesse ponto, seria possível questionar: se o objeto é construído e se o conhecimento científico é sempre um conhecimento aproximado, por que ter tanto trabalho em uma pesquisa? Por que gastar incontáveis horas levantando dados, construindo tabelas com as características relevantes do conjunto de agentes e das instituições, entrevistando, transcrevendo as entrevistas, realizando a análise de conteúdo (etc.)? A resposta é simples: ainda que a ciência se realize com a construção de um conhecimento aproximado, e mesmo que seja impossível uma correspondência absoluta entre o objeto de pesquisa e a realidade,¹¹ isso não exime o pesquisador de construir o conhecimento mais preciso — e próximo do real — que seja possível.

11 Para Gaston Bachelard: “*Sendo uma pura impossibilidade cair, mesmo que por acaso, no conhecimento exato de uma realidade, já que a coincidência entre pensamento e realidade é um verdadeiro monstro epistemológico, a mente deve estar sempre mobilizada para refletir as diversas multiplicidades que qualificam o fenômeno estudado e tudo o que o cerca*” (BACHELARD, 1981, p. 43, no original: “Comme c’est une pure impossibilité de tomber, même par hasard, sur la connaissance exacte d’une réalité, puisqu’une coïncidence entre pensée et réalité est un véritable monstre épistémologique, il faut toujours que l’esprit se mobilise pour refléter les diverses multiplicités qui qualifient le phénomène étudié en couvrant les abords”).

Essa impossibilidade decorre tanto das limitações da nossa compreensão, quanto da inesgotabilidade do real. Por mais simples que um objeto seja, não conseguiríamos descrevê-lo, enumerando cada partícula subatômica que o compõe, em mesmo que conseguíssemos, tão logo a descrição estivesse concluída, tais partículas não mais estariam nos mesmos lugares. É quase desnecessário dizer como isso, com mais razão, se aplica às ciências humanas: é impossível descrever plenamente um único ser humano, em cada um de seus pensamentos, os quais, aliás, também estão em constante mudança.

3 O ESTIGMA¹² DE SER “SÓ PROFESSOR”: UMA PROFISSÃO MARGINAL

Durante a etapa qualitativa da pesquisa, constatamos um fenômeno interessante: a docência, em Direito, é uma profissão à margem das demais. Isso fica especialmente claro quando se pensa nas perguntas que os alunos frequentemente dirigem aos professores, seja por curiosidade ou estranhamento, ou como forma de provocação, ou, ainda, simplesmente como forma de *medir* a capacidade de quem está lecionando, perguntas como: “*Você é só professor?*” ou “*Você só dá aula?*”

O que fica implícito nessas perguntas — que não são feitas exclusivamente aos docentes de Direito — é que a docência não seria uma profissão em si mesma, ou ao menos não seria uma profissão a ser levada tão a sério. O próprio *dar aula*, aliás, já é algo bastante revelador: a aula seria algo a ser *dado*, não a ser *vendido*. Isso se relaciona com uma série de fenômenos complexos, os quais não podem ser detalhados aqui, mas que precisam ser mencionados, ainda que *en passant*, tais como as estruturas atuais da sociedade capitalista, o panorama da educação em geral, a forma como o Brasil foi colonizado e que deixa marcas que permanecem até os dias

12 Bourdieu utilizou estigma e estigmatizar em diversas ocasiões, em um sentido que parece não tão distante do empregado por Erving Goffman, para se referir à situação do indivíduo que “está inabilitado para a plena aceitação social” (1963, *preface*: “the situation of the individual who is disqualified from full social acceptance”). Infelizmente não há aqui o espaço necessário para discutir a relação de Bourdieu com a Escola sociológica de Chicago — e com a sociologia estadunidense em geral — que recebeu diversas críticas suas, mas que ele próprio ajudou a divulgar na França. Basta lembrar que várias das obras do próprio Goffman foram publicadas na coleção *Le Sens Commun*, dirigida por Bourdieu.

atuais, as transformações e reformas, não apenas da docência mas das carreiras jurídicas em geral etc.

O estigma de ser *só professor* se compreenderia, se pensado em relação ao panorama da educação em geral, diante da dificuldade de se compreender a *opção*¹³ por uma profissão que, afinal de contas, não remunera tão bem e que compreende uma carga de trabalho e estresse extremamente elevada. Pensando no caso do Direito, especificamente, há que se considerar que, como a docência é um capital simbólico para os *operadores do direito* — isso será abordado oportunamente —, a presença dos referidos *operadores* pode contribuir para subalternizar quem é *só professor* e não teria outra função relacionada à *nobreza de Estado*.

Em um valioso relato, uma das pessoas¹⁴ entrevistadas revelou que:

[...] então, essa ideia de que no direito você tem que ter um status, uma posição... é quase que fundamental, mas, não é? [Mas] Até pela quantidade de professores, e só professores, como eu, como você, né, entre outros que estão surgindo faz com que vá se mudando essa mentalidade, né, muita gente até tem outras funções... é difícil... quando vai preencher... quando você vai preencher um formulário desse qualquer, ele pergunta, profissão,

13 E é sempre necessário lembrar que mais das vezes a docência — uma profissão como qualquer outra — não é uma *escolha*, mas uma *estratégia* do agente, e em alguns casos uma verdadeira *necessidade*.

14 Como as entrevistas revelavam uma série de informações relacionadas à convivência com colegas e vivências nas instituições de ensino, tomamos o cuidado de, na medida do possível, ocultar não apenas o nome, mas também o gênero da pessoa entrevistada, a fim de lhes evitar eventuais problemas.

poucos são os que colocam professor... pouco são os que colocam! E quando você vai preencher que você coloca professor, a turma olha para você, “ah, professor...” [Risos], para diminuir isso eu coloco, professor universitário, aí às vezes diminui um pouquinho isso, “ah professor...”, tipo, olha para você meio que com pena, com pena por conta de... de eventuais salários e tal, mas enfim, há a carreira acadêmica... é uma possibilidade... (ENTREVISTA 12)

A passagem transcrita mostra bem como a docência é uma profissão pouco valorizada no imaginário social, despertando inclusive olhares de pena ou complacência. O título do presente estudo, e o que foi dito sobre a docência ser uma profissão à margem das demais, talvez soe antipático ou desagradável, sobretudo para os agentes que porventura tenham incorporado os valores da docência como *dom* ou *sacerdócio*. Mas a partir da passagem supratranscrita, fica evidente que o que está sendo dito aqui não é um ataque à docência e aos referidos profissionais, trata-se tão somente de compreender *como as coisas são*, o que inclusive é uma condição para eventualmente modificá-las. Trata-se, portanto, de perceber que existe uma subalternização do profissional que se dedica apenas a atividade docente.

Nesse contexto de manutenção da docência enquanto profissão à margem, seria o caso de considerar o quanto os discursos que tentam enobrecer a docência, como se ela fosse um sacerdócio, ou exigisse uma vocação inata — quando, na sociedade de mercado, é uma profissão que exige, inclusive, uma qualificação para o seu exercício —, podem contribuir para a desvalorização da profissão

docente, que continuaria não sendo uma profissão como as demais, e quem *dá aula* deveria *viver essa vocação*, em vez de reivindicar, por exemplo, uma melhor remuneração e condições de trabalho. A aula seria, portanto, algo a ser *dado*, e não *vendido*. Essa visão de mundo, embora antiga, vem bem a calhar no atual estágio de precarização das relações trabalhistas.¹⁵

Tais concepções, relacionadas ao próprio surgimento da *profissão docente* na Europa — modelo que, bem ou mal, foi implementado no Brasil —, inicialmente exercida por membros do clero, depois por *colaboradores leigos que deveriam jurar fidelidade aos princípios da Igreja* (HYPOLITO, 1997), e com o embate entre os interesses *liberais-burgueses* e *conservadores-aristocráticos*, é reforçada a figura do professor como uma espécie de vocacionado exercendo um sacerdócio em defesa da conservação dos valores sociais.¹⁶

Essa visão do professor como um vocacionado era incompatível com o discurso liberal, baseado na laicidade da educação,

15 Joaquín Arriola e Luciano Vasapollo compreendem a precarização como “*uma situação social marcada pelo mal-estar do trabalho, o medo de perder o emprego e de não poder voltar a ter uma vida social, e de ter que se comprometer apenas com o trabalho e pelo trabalho*” (2005, p. 140, no original: “*una situazione sociale marcata dal malessere del lavoro, dal timore di perdere il proprio posto di lavoro e non poter tornare ad avere più una vita sociale, e di dover impegnare la vita solo nel lavoro e per il lavoro*”).

16 Conforme Kreutz (*apud* HYPOLITO, 1997, p. 19) “[...] *a concepção do magistério como vocação foi reafirmada mais incisivamente por motivos políticos, a partir de 1848, quando se articulou, na Europa, especialmente na Alemanha, uma ação contra o avanço do ideário liberal. As forças conservadoras, identificando a Revolução Francesa e o liberalismo como origem e causa de todos os males, formaram uma frente político-religiosa, o Movimento de Restauração, e lutavam pela volta aos ‘bons tempos’ da Idade Média. com uma sociedade ‘harmônica e justa’... Nesse projeto, uma figura vital foi a do professor, que se doava sacerdotalmente à missão de debelar as investidas do ‘liberalismo satânico’.*”

sendo que, segundo Álvaro Moreira Hypolito, a concepção liberal de educação “*atendeu a uma exigência do desenvolvimento da sociedade capitalista, urbana e industrial, que demandava, de forma crescente, atendimento educacional elementar para parcelas cada vez maiores da população trabalhadora.*” (HYPOLITO, 1997, p. 21). Ainda de acordo com Hypolito, o processo de organização e de reivindicação de um estatuto profissional dos docentes provoca um certo afastamento do “*ideário sacerdotal*” (HYPOLITO, 1997, p. 24).

Tal afastamento, entretanto, não é suficiente para acabar com a concepção sacerdotal do professor, que continua sendo visto como um vocacionado, alguém que exerce a profissão por uma questão de dom, e não porque é um trabalhado assalariado. É interessante que tal concepção não apenas chega aos dias atuais, como também atinge o ensino superior, como se pode ver no seguinte relato:

Eu acho que na [...], o clima assim de... de territórios, ele é mais pesado, de professor ter tal território, tal... eu acho que a coisa é mais densa lá, mas de uma maneira geral, eu tenho um bom relacionamento com os meus colegas de trabalho, e acho que falta mesmo, nessas conversas, é que a gente tenha uma preocupação maior com a docência, acho que continua ainda a docência sendo para a maioria das pessoas o apêndice, né, da sua vida, da sua trajetória, isso eu acho que é uma coisa que me incomoda bastante, se você é professor, porque é professor, é porque é um abnegado, as pessoas olham pra mim como se eu fosse uma abnegada, né? “Ah, meu Deus, [...] é uma abne...” Não! Não sou não! Eu tenho uma profissão, na minha profissão, eu sou remunerada por isso! Foi uma escolha minha, né, e as vezes as pessoas têm essa... essa maneira de

olhar a docência, ou como um apêndice, ou como a pessoa que fez uma escolha de vida, que assim... Quase como se fosse uma freira, um, não sei... Uma vocação superior! Né? Que acho que a gente tem que pontuar, talvez, com uma crítica maior... (ENTREVISTA 24)

A passagem acima é especialmente valiosa, não apenas pelo seu conteúdo em si, mas por permitir exemplificar a vantagem de se trabalhar com entrevistas e análise de conteúdo, já que, na fase da inferência e da interpretação, é possível perceber, também, as relações do campo — os professores e seus territórios — e as próprias questões que a pessoa entrevista coloca para si mesma, abrindo o campo de visão do pesquisador para a questão da *vocação* e do *dom*.

Isso não significa, evidentemente, que o pesquisador deverá substituir a sua *sociologia espontânea* pela da pessoa entrevistada, mas que os múltiplos pontos de vista que a entrevista proporciona ampliam o campo de visão do pesquisador, permitindo uma aproximação mais precisa ao objeto. E se essa abertura do campo de visão ocorre em todas as entrevistas, esta última passagem transcrita deixa isso claro na medida em que a pessoa entrevistada, que na ocasião parecia falar consigo mesma quando dizia que “*a gente tem que pontuar, talvez, com uma crítica maior*” — e de fato ela falava como se questionasse a si mesma —, acaba colocando uma importante questão para a presente pesquisa, uma questão que não necessariamente seria enfrentada se não fosse essa entrevista.

No que concerne ao conteúdo, especificamente, além de mostrar claramente o que já havia sido dito — sobre a docência

no Direito estar à margem das demais profissões, ser, como disse a pessoa entrevistada, *um apêndice da trajetória*, algo secundário na carreira do jurista —, ilustra também o que foi dito sobre o ideário sacerdotal permanecer vigente. É interessante, aliás, que tais discursos estejam especialmente presentes nas instituições particulares, nos treinamentos, nas semanas acadêmicas etc., o que contribui para reforçar a ideia de que essa *sociodiceia*, que supostamente seria dignificadora da profissão, na realidade se presta a desvalorizar a docência como atividade profissional.

4 O OUTRO LADO: A DOCÊNCIA COMO CAPITAL SIMBÓLICO

Curiosamente, a mesma atividade docente, que é um estigma se o agente é *só professor*, transforma-se em capital simbólico se ele possui uma profissão *de verdade*. Assim, se o agente é um advogado, juiz ou promotor e *também* é professor, ele passa a gozar de um certo prestígio nas duas profissões, como se fosse um *operador do direito* tão bom que conquistou, também, a oportunidade de lecionar, de ensinar o seu ofício. E é interessante que, mesmo nesse caso, a docência continuaria sendo vista como um dom, ou poderia ser um *hobby*, ou talvez uma complementação da renda, mas ainda não seria uma profissão digna em si mesma. Isso pode ser resumido em uma frase que aparece em algumas conversas informais: “É o juiz que no fórum quer ser chamado de professor, e na sala de aula quer ser chamado de doutor”.

Tudo isso se projeta nos agentes, quem envereda pela docência invariavelmente se depara com esse tipo de sociodiceia que justifica

a sociedade — e a docência — como ela é. A docência é sempre (re)colocada como um *dom*, em eventos acadêmicos, interações cotidianas etc., enquanto as condições de trabalho continuam precarizadas. E seria o caso de retomar a passagem da *Entrevista 12* supratranscrita, e sobre *essa ideia de que no direito o agente precisa de um status, de uma posição no campo jurídico*.

É necessário ter em mente também as contradições que parecem predominar no ensino superior, sobretudo em Direito. E aqui é preciso retomar o que foi mencionado anteriormente sobre a precarização. Durante muito tempo os *juristas-professores* tiveram um status considerável, no campo das faculdades de Recife, em particular, é amplamente conhecido o caso de Lourival Vilanova, que recusou o convite para ser ministro do Supremo Tribunal Federal porque ganhava mais e tinha mais prestígio como professor de uma Universidade Federal — e da FDR em particular — do que sendo ministro do STF.¹⁷

17 “Eu me lembro do nosso mestre Lourival Vilanova que foi convidado pra ser ministro do Supremo, em 1963, eu ainda não era aluno dele, ele me contava essa história depois, e ele falou: não vou porque aqui, como professor titular de uma Universidade pública, eu ganho mais e tenho mais prestígio! Foi a vaga que foi para o professor Djaci Falcão. Lembra dessa história, não é Torquato? Vocês veem, isso faz 40 anos, 43 anos, o que é que mudou tanto?” (ADEODATO, 2006)

Esta condição de prestígio não era exclusiva de professores de Direito, conforme Florestan Fernandes: “Seria impossível, por exemplo, quando me tornei assistente na faculdade, ouvir algum professor dizer que ganhava salário. Um professor não dizia isso. Ele tinha proventos. A concepção estamental era tão forte, que ele se sentiria degradado se fosse considerado (ou se se considerasse) um assalariado. Hoje, não só quer ser assalariado, mas quer lutar como assalariado, quer até imitar os operários na luta econômica e política. Para ver se tem êxito, impõe-se certas normas na revalorização econômica da categoria profissional e na conquista de maior liberdade em outro espaço cultural.” (FERNANDES, 2010, p. 134-135)

Há que se considerar, claro, as transformações nos campos em questão, o campo judiciário sendo valorizado em relação ao campo do poder, sobretudo a partir da Constituição de 1988, e o campo das faculdades de direito — e as IES federais, em particular — sendo desvalorizado. É emblemático, aliás, que anos depois, em 1992, a aposentadoria precoce tenha se tornado uma estratégia viável para um jurista consagrado como Nelson Saldanha, que acabou “(...) *optando pela aposentadoria antes do tempo (como ocorreu com vários docentes no Brasil, ameaçados por um Governo Federal adverso aos professores) (...)*” (SALDANHA, 2005, p. xv).

Esse cenário também foi descrito em algumas das entrevistas, como na seguinte:

Problemas tivemos vários! É... Eu passei na Federal num momento em que os professores substitutos eram maioria. Nós tínhamos pouquíssimos professores titulares, pouquíssimos professores, é... efetivamente adjuntos. A maior parte dos meus professores foram substitutos. Mas eu tive a... o... a felicidade de conhecer pessoas muito boas. Professores muito bons. Eu posso dizer que eu dou Internacional por conta de... de uma professora... Por conta de [...], assim, é... ela e [...] são minha inspiração no Direito internacional. Porque eu notei que eu não tinha a dificuldade que todo mundo tinha. Isso para mim era uma coisa extraordinária. Mas assim, é... aprender a ter muito companheirismo... como eu disse, eu aprendi a ter amigos na faculdade... Passei por diversas disciplinas muito interessantes, certo? É... eu tive professores totalmente loucos a professores são. E uma professora que ficava na porta da sala cobrando código. Uma professora de processo civil que dizia:

“O quê que você veio fazer na minha aula sem código?” [...] (ENTREVISTA 13)

É possível considerar, portanto, que determinados fenômenos, ocorridos sobretudo na década de 1990, como a desvalorização da profissão docente nas instituições públicas, notadamente nas federais,¹⁸ e o aumento do número de faculdades

18 Embora a referência seja feita especificamente às federais, nas estaduais o cenário pode não ser tão diferente. A título de comparação, é possível lembrar de fatos que geraram um certo debate entre os pós-graduandos no segundo semestre de 2015, quando a Universidade de Pernambuco - UPE abriu concurso para docente com vagas em Direito. Na ocasião, o vencimento-base para Professor Assistente (com mestrado, portanto) era de R\$ 3554,29 que seria acrescido de 25% com a gratificação por titulação acadêmica, totalizando, portanto, R\$ 4442,86; para Professor Adjunto (doutores) o vencimento-base era 4638,02 e o adicional por título acadêmico era de 50%, totalizando R\$ 6957,03.

Na mesma época, o Tribunal Regional Eleitoral da Paraíba abriu concurso para os cargos de Técnico Judiciário (ensino médio) e Analista (graduação), cujas remunerações eram, respectivamente, R\$ 5.425,79 e R\$ R\$ 8.863,84.

Na ocasião os pós-graduandos discutiam o fato de que, em termos remuneratórios, poderia valer mais a pena concluir o ensino médio e estudar para concurso do que fazer graduação, mestrado e prestar concurso para a docência.

Isso não significa que a presente pesquisa defenda um status e uma remuneração diferenciada em virtude dos títulos acadêmicos — o que, na época, talvez estivesse subjacente na fala de alguns pós-graduandos —, mas de perceber que o seu argumento é válido, em termos simples de custo/benefício financeiro em relação à educação, o investimento na pós-graduação *stricto sensu* visando o concurso para docente nem sempre é o melhor investimento.

Voltando às universidades federais, cerca de um ano depois, no segundo semestre de 2016, a professora Marília Montenegro divulgou uma nota pública intitulada “*Existe autonomia universitária? as incoerências do ensino no brasil e o excesso de judicialização*”, na qual observava que “dois colegas, extremamente competentes, que se dedicam exclusivamente ao ensino” optaram por não prestar o concurso para a Faculdade de Direito do Recife, em regime de 40 horas com dedicação exclusiva, porquanto “não poderiam abrir mão dos vencimentos das instituições privadas que já ensinavam por mais de uma década” e criticava o fato de que

privadas — conforme visto nos capítulos anteriores — também contribuíram para uma relativa transformação do nível de prestígio da profissão docente, mas, ao mesmo tempo, o aumento do número de cursos criou uma trajetória possível para os bacharéis, além das mais evidentes, como a advocacia e os concursos públicos, o que oportunizou o fenômeno mencionado na Entrevista 12 anteriormente transcrita, do aumento do número de agentes que se dedicam apenas à docência e começam a se ver como integrantes de uma categoria profissional e não *sacerdotes* ou portadores de um *dom*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de uma *profissão de docente*, a trajetória de um agente vai ser determinada de acordo com o volume total de capital que ele possui e as estratégias de reconversão que serão adotadas. Todas essas questões, relacionadas à construção do habitus do jurista e em que consiste o referido habitus, refletem a própria estrutura do campo e, como já se sabe, se projetam nos agentes, não apenas nos que já exercem a atividade docente, mas também nos que a vislumbram como trajetória possível. E, uma vez que o campo das faculdades de direito é um campo que possui pouca autonomia científica, é predominantemente esse habitus jurídico, portanto, que determina a forma como o *jurista* irá se fazer *cientista do Direito*, mas

algumas pessoas se inscrevem e, após aprovadas, recorrem ao judiciário a fim de conseguir a quebra da dedicação exclusiva para continuar acumulando outros cargos, o que é emblemático tanto em relação à questão da remuneração quanto em relação à questão da docência como atividade secundária na carreira do jurista típico.

isso é tema para outros escritos.

As linhas anteriores mostram o aspecto paradoxal da carreira docente em Direito, o fato de que se dedicar apenas à docência, ser *só professor*, é um estigma, mas ser operador do direito — advogado, delegado, juiz, promotor etc. — é capital simbólico, confere ao seu portador uma validação social especial.

Como foi dito, trata-se de um *achado* de uma pesquisa que tentava mapear o campo das faculdades de Direito em Recife, como tal, trata-se de um objeto construído com diversas limitações. De um lado há esse aspecto de ser um achado em uma pesquisa mais ampla, isso faz com que os instrumentos de pesquisa, embora adequados à construção do objeto, não estavam direcionados exclusivamente ao tema do presente trabalho. Pode ter faltado, então, o enfoque necessário. De toda forma, acreditamos ser válido trazer esses resultados ao debate, tanto pela importância do tema em si, quando pela possibilidade de demonstrar a aplicabilidade da ciência social reflexiva de Bourdieu, a qual pode — e deve — ser empregada também para apontar as lacunas do presente trabalho e permitir novas aproximações, mais precisas, ao objeto em estudo.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. (2006). *Interpretação do direito na Escola Retórica do Recife [Jurisdição constitucional à brasileira - situação e limites]*. In: **III Congresso Nacional de Estudos Tributários: Interpretação e Estado de Direito**. São Paulo, 2006. Disponível em <<https://youtu.be/vA23rpGRcxo>>. Acesso em 04 dez. 2022.

ARRIOLA, Joaquín; VASAPOLLO, Luciano. **L'uomo precario**: nel disordine globale. Milano: Jaca Book, 2005.

BACHELARD, Gaston. **Essai sur la connaissance approchée**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1981.

BACHELARD, Gaston. **Le rationalisme appliqué**. Paris: PUF, 1966.

BECKER, Howard S. **Tricks of the trade**: how to think about your research while you're doing it. Chicago: The University of Chicago Press, 1998. Não paginado (eBook Kindle).

BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de trois études d'ethnologie kabyle**. Paris: Seuil, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *La pratique de l'anthropologie réflexive (le séminaire de Paris)*. In: Pierre Bourdieu; Loïc Wacquant. **Réponses**:

Pour une anthropologie réflexive. Paris: Seuil, 1992, p. 187-231.

BOURDIEU, Pierre. *Les juristes, gardiens de l'hypocrisie collective*. In: F Chazel; J Commaille. **Normes juridiques et régulation sociale**. Paris: LGDJ, 1991, p. 95-99.

BOURDIEU, Pierre. **Les usages sociaux de la science**: Pour une sociologie clinique du champ scientifique. Paris: INRA, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Ullrich Bauer; Uwe H. Bittlingmayer; Albert Scherr (orgs.). **Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie**. Wiesbaden: Springer VS, 2012.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Le métier de sociologue**. Paris: Mouton/Bordas, 1968.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor?** In: Marcos Marques de Oliveira. Florestan Fernandes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Stigma**: notes on the management of spoiled identity. Englewood: Prentice-Hall, Inc., 1963.

GUTIÉRREZ, Alicia Beatriz. **Las prácticas sociales**: una introducción a Pierre Bourdieu. Villa María: Eduvim, 2012. Não paginado (eBook Kindle).

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papyrus, 1997.

SALDANHA, Nelson. **Da teologia à metodologia:** secularização e crise do pensamento jurídico. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.