

## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE DO ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES**

Adriana Borges Ferro Moura, UFPI/ICF

E-mail: profadrianaferro@gmail.com

O presente estudo visa colocar em destaque uma das vertentes teóricas que fez parte da nossa dissertação de Mestrado a ao Programa de Pós-Graduação da UFPI em 2009. Desenvolvemos uma discussão sobre o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior, em especial do ensino jurídico, destacando-o como fenômeno processual que é, e que se estabelece tanto no aspecto individual quanto coletivo. A ideia de inacabamento está presente no próprio entendimento do desenvolvimento profissional do professor direito, uma vez que consiste em um fenômeno que importa em várias dimensões, até pelo fato de ser um processo que é construído a partir da percepção que a docência supõe o ensinar e o aprender, em um movimento dinâmico de troca, produção e internalização de saberes. O aporte teórico, sobre o qual a presente pesquisa apoiou-se, indica que o desenvolvimento profissional é um processo multifacetário, que envolve tanto o ser pessoal do professor quanto sua formação inicial e continuada, revela, ainda, que a docência superior traz em si desafios que requerem uma formação específica de seus profissionais que têm a tarefa de velar pela preparação de futuros profissionais autônomos.

Palavras- chave: Desenvolvimento profissional docente. Docência Superior. Formação de Professores.

### **INTRODUÇÃO**

O desenvolvimento profissional docente é um fenômeno processual, como decorrência de uma condição de ser professor, de promover o ensino e mediar a aprendizagem dos alunos. É, na verdade, um processo que é tanto individual quanto coletivo. No aspecto individual consubstancia-se pela ação do professor de construir-se continuamente alargando, progressivamente e intencionalmente, seu aporte de saberes necessários à construção de sua identidade profissional docente.

Desenvolver-se profissionalmente no âmbito da docência superior implica investir em sua formação continuada, o que inclui revisões constantes na prática pedagógica, enfim, reflexões constantes e sistemáticas acerca da ação docente (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

Lançamos, assim, o olhar sobre o desenvolvimento profissional do professor, em especial do docente de ensino superior. O tema é motivo de estudo de autores como Garcia Garrido (1996), Imbernón (2006), Lima (2007), Pimenta, Anastasiou e Cavallet

(2003), Mizukami (1996), Tardif (2002) que alertam que o desenvolvimento de uma profissionalidade docente é imperioso para o desempenho a contento da atividade do magistério. E mais especificamente, em relação ao magistério jurídico, Carlini (2007, p. 335) percebe que o “[...] docente de Direito ao entrar em sala de aula precisa, necessariamente, despir-se da toga ou da beca que enverga e compor-se para outra dimensão profissional que contempla aspectos inexistentes na prática forense cotidiana.”. Neste sentido, as pesquisas têm apontado a necessidade de investigar como o professor de ensino superior com formação inicial de bacharelado em Direito desenvolve a sua profissionalidade enquanto docente.

Para tanto, inicialmente, realizamos um estudo sobre o como os autores têm entendido o desenrolar do desenvolvimento profissional e a consequente aquisição da profissionalidade, ou seja, da aquisição dos instrumentos e mecanismos capazes de permitir ao professor o desempenho satisfatório de sua atividade em sala de aula.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: EM BUSCA DE UM CONCEITO

O Desenvolvimento Profissional Docente já foi utilizada como sinônimo de formação continuada, mas hoje os teóricos reconhecem que seu conceito vai além, envolvendo aspectos multidimensionais, compreendendo, assim, que o termo tem um alcance maior, englobando a formação pós-cursos universitários, mas também, abrangendo o desenvolvimento pessoal do docente, da sua profissão e da instituição onde atua, compreendendo, assim, “[...] qualquer interação sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.” (IMBERNÓN, 2006, p. 44-45).

Para Garcia Garrido (1996, p. 139), “[...] um dos elementos positivos que encontramos na utilização do conceito de desenvolvimento profissional reside no facto de pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente”. Neste sentido, olhar o desenvolvimento profissional docente do professor de Direito, não é apenas questionar sobre os cursos de pós-graduação que realizou para habilitar-se ao exercício da docência, mas é, além disso, questionar sobre os investimentos na realização do seu mister em sala de aula, sobre a participação nas

atividades de avaliação e planejamento da instituição onde atua e sua atuação no reconhecimento da profissão docente que exerce. Na mesma perspectiva, Lima (2007, *on line*) entende que o desenvolvimento profissional docente reveste-se em

[...] um processo que tem como referência basilar a formação inicial e continuada, bem como o exercício profissional docente, todos eles mediados por importantes componentes como: teoria e prática; ensino e pesquisa; saberes e competências, privilegiando, sobremaneira, a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico.

Diante do fato do desenvolvimento da profissionalidade docente ser um processo sempre em realização, o fato da formação inicial do professor não fornecer aportes para a docência, como é o caso dos professores de direito, deve ser compensado em outros momentos do caminho, quer seja através da formação continuada, quer seja por meio do exercício profissional docente, realizando uma formação na ação. Desta maneira, para estabelecer o sentido que será empregado para desenvolvimento profissional, neste trabalho, devemos tecer considerações sobre o conceito de formação continuada que também é suscetível de múltiplas perspectivas.

O termo que designa a continuidade dos estudos, após a formação inicial, também não possui uma terminologia única. Várias palavras são utilizadas com este fim, como: reciclagem, aperfeiçoamento, educação permanente, educação continuada, educação contínua, capacitação, treinamento, que em essência estão designando a mesma atividade. Alguns desses termos encontram fortes críticas entre os estudiosos da educação, pois ora sugerem preocupação com o produto do processo, como os termos reciclagem ou treinamento, ora dão o sentido de dar perfeição, como o termo aperfeiçoamento (SARMENTO, 2002).

Neste sentido, Landsheere (*apud* GARCIA GARRIDO, 1996, p. 137) faz a diferença entre formação e reciclagem ao definir esta como “[...] um aspecto específico do aperfeiçoamento de professores. Define-se como uma ação de treino específico, necessário no caso de crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma matéria se torna subitamente obsoleto [...]” Como existe certa mutabilidade das leis em nosso país de tradição dogmática e não histórica, onde até a

Constituição Federal, desde sua promulgação, já sofreu mais de seis dezenas de emendas, não é raro os professores de Direito sentirem a necessidade de participar de cursos de atualizações, onde possam rever seus conhecimentos em relação às novidades normativas, mas esta atualização teórica não define por si só formação continuada, que abrange, também, este aspecto, mas não se esgota aí.

Para fins do nosso trabalho, optamos por designar como formação continuada o estudo formal realizado após a universidade. A formação continuada é, portanto, a busca de adaptação às situações profissionais, pós-bancos universitários. É o estudo na procura de soluções para as dificuldades e de entendimento para as idiosincrasias próprias da profissão docente. Deve ser de grande importância para todos os profissionais, notadamente para o professor de Direito, tanto pelo fato da ausência de preparo para a docência em sua formação inicial, quanto pela própria exigência normativa, que hoje traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (LDB), estabelecendo em seu art. 66 que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado.

## O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, o cenário natural para formação dos professores de ensino superior têm sido os cursos de pós-graduação, no entanto estes cursos têm como objetivo a formação do pesquisador, não do professor (CHAMLIAN, 2006). A propósito, Pimenta e Anastasiou (2005) alertam que a lei não entende a docência do ensino superior como um processo, mas como uma preparação para o magistério, uma vez que exige, para o seu exercício, apenas a pós-graduação, deste fato, segundo as autoras, surge um aumento significativo na demanda por cursos com estas características, o que provocou, por consequência, também um aumento significativo na ofertas de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

As pós-graduações *lato sensu* – principalmente os cursos de Especialização – seguem os estudos dos graduados e têm como objetivo a formação de especialistas em uma determinada área de conhecimento, dentro da formação mais geral que receberam,

colaborando para a construção de profissionais com domínio técnico-científico (ROSEMBERG, 2002). Algumas dessas especializações prevêm em seu quadro de disciplinas, uma única disciplina pedagógica, normalmente intitulada metodologia do ensino superior com duração de sessenta horas, em média (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005). Para os professores advindos de cursos de bacharelados, esta é, muitas vezes, a única aproximação que terão durante a sua vida acadêmica com uma formação pedagógica,

[...] única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005, p. 108)

A Metodologia do Ensino Superior é uma disciplina que possui duas funções epistemológica: a formativa e a investigativa. A função formativa tem como escopo a formação do profissional para o magistério superior, o manejo da sala de aula, a obtenção de conhecimentos específicos sobre o saber-fazer didático. Já a função investigativa, orienta no sentido da prática da interrogação epistemológica e da sistematização do conhecimento didático (VEIGA, 2008). E considerando que esta disciplina é ministrada nos cursos de pós-graduação destinados aos bacharéis, com normalmente 60 horas/aula, a efetivação destas duas funções fica bastante comprometida. No entanto, temos que registra o que Behrens (1998, p. 65) nos informa sobre o assunto:

Na realidade, os cursos de especialização *lato sensu* têm sido uma possibilidade mais efetiva para os docentes que procuram a qualificação pedagógica. Recebendo denominações como Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, as propostas tentam salvaguardar um espaço para discussão e reflexão sobre a ação docente desencadeadas em sala de aula.

Os cursos de Mestrado e Doutorado têm como prioridade a formação para a pesquisa, proporcionando competência científica, gerando ao mesmo tempo um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos em nível de graduação e de Especialização (ROSEMBERG, 2002), não enfocando a formação para a docência. Desta forma, nem sempre os alunos egressos destes cursos estão preparados para enfrentar a sala de aula. Muitas vezes são pesquisadores de grande excelência, mas que não possuem conhecimentos pedagógicos para a atividade de reorganizar o conteúdo que possuem e que produzem, no sentido de facilitar o processo de aprendizagem pelos alunos. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 107) lembram que o professor que está realizando a pós-graduação, buscando habilitação para a docência, “[...] nos seus momentos de aprofundamento no mestrado ou doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar neste aspecto”. Mas, de acordo com a recomendação da lei, as universidades públicas, especialmente as federais, em seus editais, exigem, para o ingresso na profissão, a posse do grau de doutor ou mestre. Muitas vezes, enfatizando com uma pontuação elevada o conhecimento científico em detrimento com o desempenho pedagógico demonstrado nas provas didáticas, onde o candidato a professor profere uma aula.

Uma nota importante, ainda observada da leitura da LDB é que o seu art. 65 estabelece que a formação docente para todos os níveis de ensino, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Desta maneira, o neófito no ensino superior, poderá adentrar em sala de aula sem nunca antes ter vivenciado esta experiência enquanto aluno, sem um estágio prévio. A única atividade que pode ainda ser considerada como um estágio de iniciação à docência é a monitoria, mas mesmo ela, muitas vezes não é realizada de maneira apropriada, não sendo raro o monitor servir “[...] como um secretário do professor, ou um bedel da classe, ou uma espécie de ‘fiscal’, ou até mesmo como um assistente do professor” (ABREU, MASETTO, 1980, p. 56). Nestes casos, mesmo a experiência da monitoria pouco contribui para a formação para a docência.

## EM BUSCA DE SOLUÇÕES

Diante desta realidade temos que questionar sobre o desenvolvimento profissional deste docente, e quais os instrumentos de que lança mão para suprir a ausência formativa voltada para a docência. Entendemos que o desenvolvimento profissional do professor de Direito vai além da formação continuada, ou seja, do prosseguimento dos estudos depois do recebimento do grau superior. Percebemos que se transfigura em um processo, que é a busca pela aquisição das competências para o ensinar, para desenvolver as habilidades necessárias para o exercício do magistério superior.

Buscando entender a dimensão pessoal, encontramos as lições de Mizukami (1996, p.65) que percebe essa dimensão como “[...] o resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidades, interações com o meio.”. Desta maneira, ao perceber a docência como exercício profissional, o professor de Direito passa a sentir a necessidade de capacitar-se para exercê-la. Muitas vezes este processo dá-se de modo inconsciente, sem uma reflexão rigorosa sobre o assunto. Isto decorre de uma marcha natural do desenvolvimento da profissionalidade.

Ao longo de sua História de Vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros [...] e são reatualizados e reutilizados de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF, 2002, p. 72)

Assim, o professor vai formando um arcabouço de experiências e saberes necessários à atividade que busca exercer. Para Tardif (2002), estes saberes plurais são de três naturezas: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, pedagógicos e os saberes experienciais. Estes saberes não podem ser tratados como uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais o professor se encontra mergulhado.

Os saberes disciplinares são aqueles dos quais o professor se apropria e que vão ser objeto da matéria a ser lecionada, no caso do professor de Direito, são os saberes referentes à disciplina que ministra, neste sentido Tardif (2002, p. 39) explica que “[...] os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.”

Mas para um bom desempenho no ministrar de sua disciplina, o professor de Direito deve tomar para si os chamados saberes curriculares, entendendo quais os objetivos, conteúdos e métodos da instituição onde leciona, além de observar e aplicar as linhas orientadoras da formação jurídica adotadas. Estes saberes apresentam-se de forma mais palpável através dos programas de curso.

Os saberes da formação profissional, para Tardif (2002) subdividem-se em saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica. O saber das ciências da educação são aqueles que formam o professor erudita e cientificamente, e os saberes pedagógicos são doutrina e concepções passadas aos professores através de sua formação inicial e/ou continuada, fornecendo ao professor substrato ideológico de sua profissão e as técnicas do saber-fazer o seu ofício.

Enfim, os professores também produzem saberes que advêm de sua experiência em sala de aula, que Tardif (2002) chama de saberes experienciais, pois nascem da prática da profissão docente, e decorrem das representações e compreensões que o professor realiza de sua prática cotidiana, que seria, para o autor, a chamada “cultura docente em ação”. As experiências vividas pelos professores em sala de aula, ou fora dela, através das interações com sua instituição de trabalho e com os demais atores do circuito institucional, vão formando o *habitus*<sup>1</sup> e construindo um manancial de habilidades que o auxiliarão a desenvolver com segurança suas atividades docentes.

O desenvolvimento profissional docente no âmbito pessoal passa, necessariamente, pelos saberes experienciais, uma vez que é uma construção pessoal do professor, nascida a partir da sua prática cotidiana e validados por ela. Mas, diante de um desenvolvimento natural de sua profissionalidade, o docente de ensino superior, para adquirir competências específicas para a sua tarefa, precisa realizar investimentos neste

---

<sup>1</sup> O termo *habitus* é aqui utilizado com o sentido que lhe deu Tardif (2002, p.49), ao descrevê-lo como “[...] certas disposições adquiridas na e pela prática.”



propósito, e permanecer abertos para os esforços necessários que este empreendimento exigirá (LIMA, 2007).

Mesmo investindo no seu desenvolvimento pessoal enquanto docente, o professor de direito necessita reconhecer-se como profissional na sua atividade de sala de aula, investindo na profissionalização do seu fazer docente. Este é o segundo processo que compõe o desenvolvimento profissional. Falar de profissionalização não se reveste em uma tarefa das mais simples, uma vez que o próprio termo admite muitas acepções. No entanto, em nosso trabalho, profissionalização é tomada no sentido que lhe atribui Imbernón (2006) como sendo o processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão docente. Assim, ser um profissional da docência é adquirir uma autonomia que o habilite a:

[...] solucionar novas situações além das habituais, à medida que apareçam; ou de debruçar-se sobre elas com novos olhares, construindo e avançando nos processos de identidade pessoal e profissional, revendo os elementos determinantes da profissão docente, seus nexos constituintes, assumindo a condução dos projetos pedagógicos das instituições [...]. (ANASTASIOU, 2004, p. 477)

O processo de profissionalização constitui-se, portanto, em algo além de um esforço individual e intimista de capacitar-se para a docência, mas envolve a abertura de um panorama maior diante do professor, que passa a perceber que é parte de um ambiente macro, que sai da sua sala de aula, envolve a escola, passa pela estrutura de ensino em que está envolvido e chega à sociedade.

Por fim, o último processo necessário ao desenvolvimento profissional é a socialização, que decorre da constatação, percebida na construção da profissionalidade, que o professor é um ator que está inserido em um contexto, desta forma, tem a sua disposição instrumentos decorrentes da convivência com o outro, como “[...] troca de informações, discussões de grupos sobre inovações pedagógicas alcançadas em nível individual- enfim, à socialização de experiências, apontado para um processo de aprendizagem constante por parte do docente.” (BALZAN, 1996, p.48).

O professor de direito, por vezes, corre o risco de não atentar para a necessidade da socialização no seu processo de desenvolvimento profissional, uma vez que, muitas vezes exerce outras profissões, e ao magistério é dedicado o tempo que sobra das outras jornadas de trabalho já bastante intensas. Desta maneira, o professor de direito chega à faculdade, encontra-se rapidamente com seus pares na sala dos professores, conversa sobre as últimas notícias e decisões dos tribunais superiores, e vai para sua sala de aula e de lá para outros destinos. A troca de experiências sobre o seu fazer docente pouco faz parte das conversas entre os professores. Não havendo, portanto, a necessária socialização profissional, que para Dubar (apud LÜDKE, 1996, p. 33), “[...] consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional por meio do jogo das transações biográficas e relacionais.” Desta maneira, podemos perceber que o professor só pode se reconhecer como tal, a partir da interação com seus pares. Não há como alguém se reconhecer profissional de uma determinada área do conhecimento, sem que possa colocar seu trabalho e sua prática em comparação com a do outro, na perspectiva de aprender e desenvolver potenciais.

## CONCLUSÃO

Assim, percebemos que o desenvolvimento da carreira docente não é algo estático, mas um processo que engloba uma série de variáveis que se entrelaçam e formando um mosaico vão dando forma ao ser professor. Outro aspecto importante é a constatação que este processo não possui data de término, ele vai se constituindo ao longo de toda a atividade docente, o que gera a possibilidade do professor de direito adquirir mecanismos que possam ajudá-lo na condução de sua disciplina, apesar da ausência de formação pedagógica na formação inicial.

## REFERÊNCIAS:

ABREU, Maria C.; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1980.

ANASTASIOU, Léa G. C. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, Raquel L.(Org.). **Trajetória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 475-496.

BALZAN, Newton C. Discutindo o processo de socialização profissional. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (Org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 47-58.

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p.57-68.

CARLINI, Angélica. O professor de Direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel T. de; ALMEIDA FILHO, José C. de A. (Org.). **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium, 2007. p.321-342

CHAMLIAN, Helena C. As histórias de vida e a formação do professor universitário. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

GARCIA GARRIDO, José L. **Fundamentos de educación comparada**. Madrid: Dykinson, 1996.

GATTI, Bernadete. Formação do professor pesquisador para o ensino superior. In: BARBOSA, Raquel L.(Org.). **Trajetória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 433-441.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Maria da G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, La Rioja, vol. 43, n. 7, 10 set. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1702Barbosa.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2008.

LÜDKE, Menga. Os professores e a sua socialização profissional. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (Org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 25-46.

MIZUKAMI, Maria das G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Maria de M. R, MIZUKAMI, Maria das G. N. (Org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-94

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência do ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

ROSEMBERG, Dulcinéia S. Os caminhos trilhados. In: \_\_\_\_\_. **O processo de formação continuada dos professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Wak, 2002. p. 23-45.

SARMENTO, Dulcinéia S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. As contribuições da metodologia do ensino superior para o desenvolvimento profissional de docentes universitários: questões epistêmicas. In: EGGERT, Edla [et al] (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 206-217.