

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE DIREITO: REFLEXÕES

Adriana Borges Ferro Moura

Especialista em Direito Constitucional pela Universidade Federal do Piauí

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí

Professora do Instituto Camillo Filho

E-mail: profadrianaferro@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo trazer à tona as formas que se apresentam para o desenvolvimento profissional do professor de direito. Inicialmente, alerta-se para a necessidade premente do despertar do professor universitário em relação à sua profissionalização. Em seguida, apontam-se os três processos que este desenvolvimento deve perpassar: o pessoal, a profissionalização e a socialização profissional. Em um terceiro momento, passa-se à análise dos processos de formação docente, estudando as formas de desenvolvimento profissional, que compreende: a formação continuada, a prática reflexiva (individual e coletiva) e a contribuição institucional, pois estes meios têm se mostrado eficazes para a promoção da formação docente. O estudo apresenta uma análise das bases da formação continuada, e estuda o *locus* da formação, a valorização do saber docente e a necessidade de observação das etapas do desenvolvimento profissional do professor. Por fim, o trabalho discute caminhos para a formação continuada do professor para o magistério superior, em razão da exigência cada vez mais urgente da aquisição de conhecimentos que tornem o professor de direito apto a desempenhar a tarefa a que se propõe: ser mediador no processo de aprendizagem e de aquisição da autonomia do seu aluno.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional. Formação Continuada. Professor de Direito. Profissinalidade Docente. Docência Superior.

ABSTRACT

The objective of this study is to show ways to the professional development of the Law professor. Firstly we present the necessity of the professionalization of the college professor. Then three processes of professional development are pointed out: personal, professionalization and professional socialization. In the third moment, trying to indicate ways, we analyze the processes of the teacher formation, studying the ways of the professional development of the teachers that accomplishes: continued formation, reflective practice (individual and collective) and institutional contribution, because these ways have been considered effective to promote the teacher formation. The study presents an analysis about the basis of the continued formation and study the *locus* of the teacher formation, the valorization of the teacher knowledge and the steps of the professional development of the teacher. Eventually the work presents ways to the formation of the college professor, since the

Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 8., jun./2010

Indexada no Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,

España y Portugal - <http://www.latindex.org>

<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>

urgent demand for the acquisition of knowledge that enables the Law professor develop the task he is supposed to do : be the mediator of the learning process and the autonomy acquisition of the student

Key-words: Professional Development. Continued Formation. Law Professor. Professional Teaching. College Educacion.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Nas últimas décadas, com a expansão do ensino superior e o crescente aumento do número de universidades, o professor universitário passou a ser alvo da preocupação dos estudiosos da educação, uma vez que as exigências em relação a este profissional vêm tendo, na mesma medida, uma considerável ampliação.

Os próprios docentes vêm sentindo a necessidade de uma formação mais apropriada para o exercício do magistério superior, pois a reprodução dos modelos de aulas de seus professores não mais responde às exigências de sua profissão.

Modernamente, o professor, que antes era visto como uma pessoa culta e distante, quase infalível e que não admitia interrupções e questionamentos em suas aulas, passa a viver em uma realidade onde seus alunos buscam o porquê dos fatos e não se satisfazem mais com respostas lacônicas. Ao professor de ensino superior não mais é exigido apenas o reconhecido saber técnico, é necessário que possua, também, a habilidade de produção e transmissão destes saberes.

Neste contexto, surge a necessidade do desenvolvimento profissional do professor de ensino superior, uma vez que no caso daqueles cuja formação inicial deu-se através de cursos de bacharelados, o único contato que provavelmente tiveram com a docência foi através da monitoria, adentrando em sala de aula sem o devido conhecimento pedagógico capaz de habilitá-lo para o exercício do magistério superior.

Ao analisarmos o desenvolvimento profissional do professor de direito optamos por, inicialmente, apontar a importância do despertar do docente universitário para a necessidade de sua profissionalização. Em seguida, tomando o conceito de Gonçalves (1992) a respeito de desenvolvimento profissional, indicamos os três processos pelos quais este desenvolvimento deve perpassar: o pessoal, a profissionalização e a socialização profissional, momento em que tomamos cuidado para definir termos que são utilizados com muitos sentidos etimológicos, como profissionalidade, profissionalização e autonomia.

Após a análise dos processos, passamos a estudar as formas de desenvolvimento profissional docente, que entendemos ser a formação continuada, a prática reflexiva (individual e coletiva) e a contribuição institucional, sem colocar como secundários outras modalidades de formação, mas entendendo que estes são os meios mais comuns e que têm se mostrado eficazes para a promoção da formação docente.

Ao examinarmos a formação continuada, tomamos a lição estabelecida por Candau (1996) e estudamos o *locus* da formação, a valorização do saber docente e as etapas do desenvolvimento profissional do professor.

O presente trabalho discute caminhos para a formação continuada do professor do magistério superior, pois mesmo que muitos ainda não tenham se dado conta das especificidades do desempenho da profissão docente, o dia-a-dia da sala de aula vem, cada vez

mais, exigindo a aquisição de conhecimentos que tornem o professor apto a desempenhar a tarefa que a profissão propõe: ser mediador no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

DESVELANDO UM SEGREDO: SER PROFESSOR É UMA PROFISSÃO

A necessidade de formar profissionais nas mais variadas áreas do conhecimento exige que bacharéis se dediquem à atividade docente, que assumam a sala de aula para executar sua prática pedagógica, portanto, assumindo a tarefa de mediar saberes, de produzi-los e socializá-los.

No entanto, essa exigência encontra um grande obstáculo: a ausência de formação desses profissionais para a docência, pois a formação inicial dos bacharéis não possui, em sua grade curricular, na maioria dos casos, disciplinas para a formação de professores, conhecimentos técnicos que os habilite para o magistério superior. Observamos que mesmo boa parte dos cursos que preparam para a docência sequer tem uma preocupação em formar os professores para o universo dos cursos superiores, para as peculiaridades que este nível de aprendizado exige.

Mas o professor, ao adentrar em sala de aula, qualquer que seja a sua formação inicial, está assumindo a condição de ser professor; está, portanto, ingressando numa profissão, de certa forma, estranha à sua formação e para a qual normalmente não está preparado, no que concerne ao aporte e diversidade de saberes necessários ao desempenho dessa tarefa acadêmica. Assim, deve ser sua preocupação buscar, através do desenvolvimento da profissão docente, suprir a ausência de preparo para o enfrentamento de uma sala de aula de ensino superior.

O que primeiro se impõe é a necessidade da percepção desta realidade pelo corpo de professores dos cursos de bacharelado. Muitos profissionais iniciam o labor docente com a idéia de que basta o notório saber em uma área do conhecimento para ser um bom professor, idéia que por vezes é compartilhada pelas instituições de ensino. Estas acreditam que o professor nasce pronto, o que muitas vezes justifica a procura por profissionais de destaque na área para ministrar disciplinas de formação técnica. No entanto, a realidade que encontramos não confirma esta crença, muitos profissionais reconhecidamente competentes na prática profissional, não logram êxito na sala de aula, frustrando suas expectativas pessoais e, por vezes, as dos seus alunos. Mas o desafio do professor universitário “[...] é aceitar que a prioridade dentro de uma universidade é sua atuação como professor.” (BEHRENS, 1998, p.61).

Essa percepção nem sempre é clara, mas o professor universitário, mesmo aquele que exerce outro tipo de atividade técnica dentro da sua área específica de conhecimento, precisa aperceber-se que “[...] a profissão docente passa a ser também sua carreira, embora às vezes as instituições de ensino superior e o próprio profissional professor não atentem para isso.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 106)

Muitos professores do ensino superior, por não terem a consciência que na condução de uma sala de aula estão no desempenho de uma profissão, não procuram nela investir e, reproduzem em sua atividade docente, as mesmas estratégias utilizadas na sua própria formação, por seus professores, muitas vezes práticas autoritárias e conservadoras. Mas esse hábito encontra problemas: as exigências do mundo moderno que reclama uma série de novas estratégias que dimensionem os conhecimentos de forma interdisciplinar, conectando a teoria com a prática e a necessidade de trazer para a sala de aula os avanços tecnológicos postos à disposição e tão presentes no dia a dia do alunado.

Gatti (2004, p.433) aponta as três exigências formativas do professor de ensino superior, ao dizer que “[...] um professor para o ensino superior necessita de uma formação aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, que tenha uma formação em investigação científica e também em didática [...]”.

Acordando desse sono atônico, os professores do ensino superior começam a perceber e buscar, mesmo que ainda de forma tímida, instrumentos para superação das suas dificuldades formativas.

BUSCANDO UMA SAÍDA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Todo profissional, qualquer que seja a sua formação, diante do mundo que se apresenta, não pode acomodar-se com os conhecimentos que adquiriu na sua graduação, mas para continuar atuante, necessita de atualização, investimentos e aperfeiçoamentos constantes.

Para o professor, essa exigência é mais patente, face à constante mutação da realidade e a inexistência de barreiras geográficas do mundo globalizado. Imbernón (2006) indica que é necessário ao docente investir em conhecimentos pedagógicos específicos, que o habilitarão para a tarefa de participar da emancipação de pessoas, uma obrigação intrínseca da profissão de ensinar. Notadamente, isto é presente na docência superior, uma vez que o professor age na formação de profissionais autônomos em uma determinada área de conhecimento.

Nesse contexto nasce a necessidade do desenvolvimento profissional docente, que se reveste na exigência de dominar instrumentais que tornem o profissional da sala de aula habilitado para a tarefa que irá desempenhar, mais especificamente, o professor de ensino superior, principalmente aquele que através da formação continuada vai se deparar pela primeira vez com os conhecimentos pedagógicos.

Tomando o conceito de Gonçalves (1992), o desenvolvimento profissional docente é a conjugação de três processos de desenvolvimento: (1) o pessoal, (2) a profissionalização e (3) a socialização profissional. Assim, a busca de uma formação contínua não acontece de forma unidimensional, mas envolve aspectos diversos do ser professor.

No aspecto pessoal, o professor já chega à sala de aula dotado de uma personalidade, com capacidades adquiridas ao longo de sua vida, mas que necessita ser moldada para adaptar-se à atividade que estará desempenhando, adquirindo as habilidades necessárias para melhor desempenhar a docência. No processo de desenvolvimento profissional, a pessoa do docente deve ser considerada, suas idiossincrasias precisam fazer parte da construção do seu ser professor, e as habilidades que lhes são inatas devem entrar no processo de sua estruturação docente, para aperfeiçoarem-se e serem utilizadas de forma mais oportuna, pois não podemos deixar de considerar sempre que o professor é uma pessoa, e ao realizar o seu mister coloca muito de si em sua atividade

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Não há como fazer um recorte apartando a dimensão pessoal da profissional, por isto os saberes experienciais devem ser considerados no processo de formação do professor. Estes saberes seriam, na concepção de Tardif (2002, p. 48-49):

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. [...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Desta maneira, o que o professor sabe deve ser valorizado na construção de sua identidade enquanto docente, não se pode simplesmente considerar como conhecimento adquirido através da prática. Os saberes experienciais do docente configuram-se na utilização, no dia a dia da sala de aula, dos instrumentos adquiridos fora dos bancos universitários, alheios à formação inicial.

O segundo processo que deve ser levado em conta é a profissionalização.

A profusão de termos relacionados ao desenvolvimento no âmbito da profissão docente (profissionalidade, profissionalização, profissão docente...) por vezes leva a uma situação de pouca precisão e o próprio docente encontra-se perdido no mar de (in) definições.

Para minimizar estas dificuldades, tentando, mesmo de forma despretensiosa, realizar os esclarecimentos desses termos.

Para conceituar profissionalidade, tomamos o conceito de Sacristán (2003, p. 65) que a define como “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, ou seja, a profissionalidade docente é o instrumental que habilita alguém a ser professor, é aquilo que é próprio da atividade de ensinar, aquilo que gera as competências necessárias para alguém ser professor. A dificuldade de definição e delimitação da profissionalidade docente decorre, talvez, do fato da profissão ser vista como uma *semi-profissão*, e isto é mais latente nos cursos superiores de bacharelado, onde os docentes, em sua maioria, exercem outras atividades profissionais e não raramente vêm a docência como algo secundário, uma atividade de menor importância, uma forma de lazer, de complementação do orçamento, ou de início de carreira até galgar espaços mais ambiciosos na carreira de formação.

A profissionalização é o processo de aquisição dos instrumentais oferecidos pela profissionalidade, ou seja, o professor profissional não é um mero técnico que aplica métodos desenvolvidos por outros estudiosos, mas alguém que participa “[...] ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de, e em, seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” (IMBERNÓN, 2006, p.20). Através do processo de profissionalização o professor vai, aos poucos, adquirindo conhecimentos que são básicos para a atividade de ensinar, para ser um profissional com autonomia, capaz de tomar decisões inerentes ao bom desenvolvimento da sua profissão.

A autonomia profissional é tomada aqui no sentido que lhe dá Giovanni (2005, p. 50), quando a considera como a:

[...] independência intelectual para o estudo e para o exercício da reflexão no processo de tomada de decisões e de compreensão dos contextos e situações em que as ações de ensinar e de aprender acontecem, algo que se constrói de forma gradativa, em decorrência do próprio exercício do estudo e da reflexão.

Ser professor, desta forma, é algo mais que apenas ministrar aulas. Ser professor é ser capaz de refletir sobre sua prática e de tomar decisões com autonomia sobre sua profissão. Assim como um médico é capaz de dar um diagnóstico e de reconhecer ou descartar, ou mesmo solicitar uma investigação melhor sobre determinado quadro de sintomas, assim também o professor deve ter autonomia para reger a sua sala de aula, para encontrar a melhor maneira de ministrar o conteúdo a que se propõe, verificando e sopesando o crescimento pessoal, intelectual e profissional de seus alunos.

Finalmente, o último aspecto apontado por Gonçalves (1992), no desenvolvimento da profissionalidade é a socialização profissional. O desenvolvimento profissional do professor possui, sem dúvida, um aspecto que lhe é intrínseco, qual seja a reflexividade, o pensar a sua prática. Mas, esta reflexão *na* e *sobre* a ação não pode restringir-se apenas ao aspecto individual, sob pena de encontrar ali seu fim. É preciso que ultrapasse a esfera do indivíduo e chegue à comunidade docente, à escola, por fim à sociedade, pois, como bem nos ensina Pimenta (2006, p. 26), “[...] a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagens*¹ nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.”

O conhecimento só tem sentido de ser produzido se for para ser socializado, o desenvolvimento profissional gerado na intimidade do pensar do professor, sem a necessária socialização, não traz os mesmos benefícios para a sociedade que as descobertas realizadas no decorrer da vida docente, quando são colocadas em comum.

E o local privilegiado para esta socialização é a escola. No caso do professor de ensino superior, a faculdade. “É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente.” (ALARCÃO, 2007, p.44).

Levando em consideração que o professor de cursos de bacharelado, em regra, não possui a formação para lidar com dificuldades pedagógicas, a socialização dos professores, partilhando tanto os mecanismos que utilizam e logram êxito na solução de problemas, quanto àquelas estratégias que não foram tão bem sucedidas, é de grande valia para a aquisição de conhecimentos pelos seus colegas, que com certeza, passam por dificuldades semelhantes.

Diante da percepção dessas três vertentes do desenvolvimento profissional, as perguntas seguintes surgem: Mas como pode o professor desenvolver a sua profissionalidade? Como ele pode se profissionalizar enquanto docente? Mais precisamente, como o professor torna-se professor, principalmente aqueles que não tiveram em sua formação inicial o preparo para a docência?

TORNANDO-SE PROFESSOR: A BUSCA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Tomando os ensinamentos de Imbernón (2006), entendemos que o conceito de desenvolvimento profissional contém o conceito de formação continuada, mas vai além, compreende “[...] qualquer interação sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e

¹ Grifo do autor.

conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.” (p. 44-45).

Diante disto, todas as formas de investimento no aperfeiçoamento profissional, como a formação continuada, a reflexão individual e coletiva, a contribuição dos alunos, a atuação da instituição de ensino, fazem parte do processo de formação profissional do professor.

Mesmo após passar por um curso superior, nenhum profissional está completo, precisa estar constantemente atualizando-se e adquirindo capacidades em novas tecnologias e descobertas em sua área de atuação. Assim também é o professor, que por estar diante de uma atividade onde a imprevisibilidade faz parte do seu dia-a-dia, por lidar com situações, que na maioria das vezes, não podem ser previstas com antecipação, precisa estar preparado, munido de instrumentos dos quais possa lançar mão para solucionar estas dificuldades. E como nos ensina Guarnieri (2005, p. 9) “[...] Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.”

E esta realidade é muito presente na condição do professor de direito, uma vez que, por não ter tido formação inicial para a docência, vai adquirir todo o instrumental para a profissionalização a partir do início de sua atividade, quando só então começará a forjar, de forma mais ou menos consciente, o professor que irá ser.

Entendemos ser o desenvolvimento profissional do docente esse esforço de tornar-se professor, que pode acontecer de várias formas, e que em nosso estudo apontaremos três delas: a formação continuada, o papel da instituição de ensino e a reflexividade.

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).

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.

Talvez pela percepção da necessidade de formação para a docência, ou mesmo da exigência da LDB, que estabelece a pós-graduação como formação mínima para o professor de nível superior, preferencialmente os cursos de mestrado ou doutorado, a procura pela formação continuada em cursos de pós-graduação intensificou-se, e, hoje, poucos são aqueles docentes do ensino superior que possuem apenas graduação.

As universidades públicas, notadamente as federais, em seus editais, já exigem, para o ingresso na profissão, a posse do grau de doutor ou mestre.

As pós-graduações *lato sensu* – notadamente 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 proximidade 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)

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 tornar assimilável o conhecimento que possuem e que produzem.

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, provavelmente adentrará em sala de aula sem nunca antes ter vivenciado esta experiência enquanto aluno, sem um estágio prévio.

Diante deste quadro, a formação continuada deve dar atenção ao fato de que estará desenvolvendo a profissionalidade docente para ser aplicada em situações concretas. O professor chega para a formação imbuído de conhecimentos prévios que não devem e nem podem ser descartados, além disso, nem todos os professores estão na mesma etapa de vida profissional, sendo que cada etapa merece uma atenção especial.

Desta maneira, entendemos como Candau (1996) que a formação continuada deve atender para três pontos que lhe são basilares: o *locus* da formação, a valorização do saber docente e a etapa do desenvolvimento profissional do magistério.

O *locus* da formação do professor durante muitos anos foi a universidade, onde estavam os estudiosos da educação, que formulavam teses e com base nos seus conhecimentos realizavam treinamentos e reciclagens dos professores. No entanto, atualmente, o ambiente de formação, o local privilegiado para a profissionalização docente, passou a ser o lugar onde o professor trabalha, onde realiza as suas atividades, que para os professores de ensino infantil, fundamental ou médio é a escola. Para os professores de ensino superior, o *locus* de formação não se inverteu ainda, pois mesmo que os cursos de formação continuada estejam sendo realizados na universidade onde trabalham, eles ainda são idealizados e montados nos gabinetes fechados dos estudiosos da educação. Assim, estes cursos são ministrados nas universidades e faculdades, mas sem participação do cliente último que é o professor e, muitas vezes, a consequência desta prática é que os cursos não respondem aos anseios, nem suprem as dificuldades desses docentes.

Um das observações mais frequentes quanto aos cursos de formação é que os professores universitários, principalmente aqueles sem formação pedagógica, que realizaram o

bacharelado e após rápida especialização adentraram em sala de aula, não se dispõem a participar de encontros de formação oferecidos pelas instituições de ensino a qual pertencem. Muitos podem ser os motivos para este fenômeno, que em um primeiro momento se apresenta incompreensível, uma vez que estes cursos seriam uma forma de suprir as deficiências da sua formação. Mas, certamente, a forma massificadora com que são oferecidos estes cursos seja um desses motivos, pois são realizados sem uma preocupação efetiva em ouvir o que os professores têm a dizer, ministrados por profissionais da área de educação, que não tiveram tempo ou interesse de, ao preparar seu plano de curso, buscar a perspectiva dos docentes que atuam em sala de aula e procurar saber qual a sua real necessidade.

Para Zeichner (1998, p. 209) isto pode se justificar pelo “[...] uso de uma linguagem especializada no meio dos acadêmicos, que faz sentido somente para os membros de subcomunidades particulares de pesquisadores acadêmicos.” Assim, os estudiosos da educação não dão voz aos professores no processo da construção do saber das ciências da educação e, em contrapartida, são também desconsiderados por estes professores, que entendem o conhecimento produzido pouco útil para ser colocado em sua sala de aula.

Outro aspecto da formação continuada que é empecilho para que esta prepare bem o professor, é apontado por Mendes Sobrinho (2002, p.65), quando afirma que:

Para suprir as lacunas provenientes desta má formação proliferam diversos cursos de ‘atualização’, ‘aperfeiçoamento’ e/ou ‘especialização’ que, em geral, priorizam o *desenvolvimento institucional*²- de quem oferece – e não o *desenvolvimento pessoal*- que deve permear a formação continuada.

A formação deve ser oferecida dentro da instituição de ensino, mas com um olhar voltado para o professor alvo desta formação.

O segundo ponto estabelecido por Candau (1996) para a formação continuada do professor é a valorização dos seus saberes. Retomamos a discussão já realizada, no início deste artigo, quando afirmamos que não é possível realizar um recorte apartando a dimensão pessoal da profissional, no exercício do ofício de professor. Assim, reafirmamos que os saberes experienciais devem ser considerados no processo de formação do professor. O docente, mesmo aquele que está em início de carreira, chega à sala de aula com um conjunto de conhecimentos que não podem ser desprezados pelos cientistas da educação ao elaborar e preparar os cursos de formação continuada. É preciso ainda que estes estudiosos percebam as reais necessidades desses professores, que atentem para o fato de que cada etapa do desenvolvimento profissional estabelece novas prioridades, e que os docentes tendem a buscar superar os obstáculos que se apresentam em cada uma delas.

As necessidades formativas do professor em início de carreira, não são iguais às necessidades do professor com algum tempo de profissão, ou daquele que já está próximo de findar suas atividades docentes. A formação continuada, não deve, portanto, ser ministrada como ocorre com a graduação, aonde todos chegam, em maior ou menor medida, com as mesmas experiências sobre a formação que vão receber.

Para a construção da profissionalidade docente, por meio do desenvolvimento profissional e pessoal do professor universitário “precisamos dar voz ao professor, conhecer sobre suas vidas e suas prioridades. Durante a formação deve-se valorizar, como conteúdo, seu

² Grifo do autor.

trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas e experiências vivenciadas.” (MENDES SOBRINHO 2002, p. 7)

No caso da formação continuada, como seu objetivo é dar respostas às dificuldades profissionais, é preciso atenção no sentido de que os profissionais que ali vão realizar seus estudos, já possuem certa intimidade com a prática de seu ofício. E essas peculiaridades individuais devem ser sopesadas no momento de elaboração dos cursos de formação.

Por fim, Candau (1996) estabelece que o local de trabalho do professor é o ambiente ideal para a formação docente. Desta maneira, a instituição de ensino superior não pode se furtar desta função. Mas, algumas vezes, o que ocorre é que, normalmente, os professores de ensino superior, ao ingressar na carreira não são orientados sobre planejamento, metodologia ou formas de avaliação, não são cobrados por isto, nem são obrigados a realizar relatórios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). A única forma de avaliação do trabalho é a desempenho dos egressos no mercado de trabalho, que vai definir se uma instituição de ensino superior prepara, ou não, bons profissionais, e por via de consequência se seus professores são bons ou não.

A mudança do *locus* de formação, para a escola, e no caso do professor de ensino superior, para os seus departamentos de cursos, atende ao movimento designado *Desenvolvimento curricular baseado na escola*, que percebe o professor como sujeito e não objeto de formação, pois vê o professor como ser dotado de uma epistemologia prática, e que possui um quadro teórico elaborado a partir de sua prática (IMBERNÓN, 2006). Nesse ambiente, diferente dos cursos ministrados nas universidades, o professor pode ser visto de forma individual, mais do que coletiva, pode colaborar na própria estruturação do curso, sugerindo tópicos que servirão para responder aos anseios advindos de sua sala de aula.

Nos seus departamentos, os professores do ensino superior podem empreender pesquisas. A pesquisa é, também, um modo de formação docente. O professor universitário precisa ser um investigador.

Um docente de ensino superior não pode prescindir da pesquisa de seu campo de especialidade, tanto no sentido de manter-se atualizado como no sentido de participar da construção dessa atualização, pois os conhecimentos estão sempre em construção. Para o bom exercício da docência universitária, não se dispensa a interação intensa entre produção de conhecimento e atividades de ensino. (GATTI, 2004, p.439)

A pesquisa, para o professor de ensino superior, possui dois objetivos, a atualização dos mais recentes produtos da produção de conhecimento em sua área, como também, através da vivência da pesquisa, propiciar o domínio dos processos de produção do conhecimento. Assim, não ensinará apenas o produto das pesquisas de outros estudiosos, mas poderá demonstrar os processos de pesquisa e apresentará os resultados dos seus próprios estudos, levando os alunos a também buscarem a pesquisa como uma forma de aquisição de conhecimento. “O professor deve ser capaz de gerar conhecimento próprio, para poder ensinar a qualidade básica da Universidade que é a criação científica.” (CAPPELLETTI, 1992, p. 13)

Por fim, temos a reflexividade como outra forma de realização do desenvolvimento profissional docente. Ensinar é uma atividade imbuída de singularidade e instabilidade. O ambiente de sala de aula é variável e o professor irá sempre encontrar situações para as quais não realizou planejamento prévio, por maior que seja sua experiência e seu preparo pedagógico.

Então, maior é a dificuldade do docente que não possui preparo didático e pedagógico para as situações regulares.

A figura do professor reflexivo foi construída por Donald Schön (1995), que trouxe a idéia da abordagem reflexiva para a formação de professores. A proposta de Schön (1995) é a valorização da prática na formação dos docentes, uma prática reflexiva, que seria uma formação profissional pautada na valorização da práxis como movimento de construção do conhecimento. Apesar dos críticos apontarem o perigo da proposta cair em um possível modismo, ou de focar-se em um praticismo destituído de teoria, ou deixar a prática do professor e sua reflexão sobre a atividade docente uma atividade individualista, ou que geraria uma hegemonia autoritária, Ghedin (2006, p.131-132) alerta que:

A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa a crítica ao conceito de professor reflexivo.

De fato, uma reflexão sobre a ação, quando o profissional já está no exercício da atividade docente, é o meio que se apresenta mais viável para a solução de problemas formativos, apesar de não ser o único e de apresentar dificuldades. Amadurecendo o pensamento de Schön os teóricos começam a buscar soluções para os problemas apontados pelos críticos, assim propondo que:

No que diz respeito à formação de professores há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. (CHEDIN, 2006, p.133)

Quando inicia suas atividades profissionais, o professor não pode, na maioria dos casos, pará-las para investir em sua carreira docente. Os compromissos financeiros, a sobrecarga de trabalho, entre outros fatores, tornam esse pensar distante da realidade. Então, uma saída é a reflexão associada à atividade laboral.

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder desta forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão, não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação. (grifos do autor) (SCHÖN, 2000, p. 32)

O professor reflexivo habitua-se a pensar sobre o seu dia-a-dia. As suas experiências de sala de aula deixam de ser mais que boas anedotas a serem contadas na sala dos professores, nos intervalos das aulas, para deleite dos outros colegas, e passam a significar algo mais, compõem o campo de reflexão do professor e são levadas ao grupo de discussão para análise em conjunto, na busca das formas de superação dos problemas daí surgidos.

O esforço de reflexão, que a princípio é uma atividade solitária, deve ser partilhado, e aí está a função dos grupos de discussão, para que a busca de soluções dos problemas saia do campo individual e passe para o grupo. Mudanças em conjunto tendem a ter um efeito mais duradouro. Esta partilha, no entanto, não retira a possibilidade da reflexão de problemas individuais de cada professor e da busca, com base nas experiências dos colegas, da superação dos problemas.

Tudo isto, no entanto, pressupõe um despertar dos professores, passando pelo reconhecimento de que a sua atividade docente pode não ser sua principal atividade, nem a que almeja como meta, mas é uma carreira e necessita de investimento profissional na busca de ser um bom professor.

NA TENTATIVA DE UM ARREMATE

Mesmo quem adentra em sala de aula com a idéia de que ali vai realizar uma atividade fácil, termina por perceber que, ao contrário, encontrou em sua frente uma das atividades que mais exige preparo do profissional que se propõe a realizá-la.

Preparo técnico, de domínio do conteúdo a ser ministrado. Preparo teórico, de autonomia para produção e questionamento dos assuntos objetos de suas aulas. E o mais importante, preparo pedagógico para a atividade docente, para tornar assimilável o que sabe sobre a matéria objeto de seu mister.

Como vimos, o saber pedagógico, tão caro à atividade docente, não é oportunizado aos estudantes de bacharelados, uma vez que nestes cursos a preocupação é o preparo para atividades técnicas. O objetivo, ali, não é formar bons professores, mas formar bons bacharéis. Mas, paradoxalmente, estes cursos precisam de docentes que dominem a área técnica, e estes docentes são advindos dos próprios cursos, não possuindo formação inicial para a docência.

A lacuna de formação pedagógica do professor de direito, no entanto não é intransponível, pode ser suprida por investimentos em seu desenvolvimento profissional. Um docente que apenas saiba a matéria da disciplina que está ministrando não atende às exigências do alunado, pois lhe é exigido que domine, além disto, técnicas de transmissão do conteúdo, que adquira a capacidade de organizar o assunto a ser ministrado de forma a torná-lo compreensível, assimilável. O professor de ensino superior que não cursou uma licenciatura, ou que não fez disciplinas pedagógicas, não está preparado para os desafios da atividade docente, mesmo em se tratando daqueles que são tidos como autodidatas do ensino.

O nosso trabalho tentou apontar algumas formas de promoção do desenvolvimento profissional do professor de direito, na tentativa de suprir as lacunas geradas em sua formação pela ausência de disciplinas formativa, propondo alternativas para esse profissional, que deve preocupar-se mais acuradamente com sua formação continuada, apropriando-se dos instrumentais necessários para a sua profissionalização enquanto professor.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 9 jun. 2008.

CANDAU, Vera. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria das G. N. (Org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CAPPELETTI, Isabel. F. A docência no ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p. 13-19

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.

GHEDIN, Evandro. L. Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

GIOVANNI, Luciana M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de pós-graduação em educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

GONÇALVES, José A. M. A carreira das professoras de ensino primário. In: Nóvoa, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____. (Org.). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de pós-graduação em educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. p. 5-23

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

MENDES SOBRINHO, José Augusto C. A formação continuada de professores. In: FERRO, Maria do Amparo B. (Org.). **Educação, saberes e práticas**. Teresina: EDUFPI, 2002. p.63-90.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-31.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-52.

_____; ANASTASIOU, Lea G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

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.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como a libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 63-92.

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

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.78-91

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

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 207-236.

Artigo recebido em 18/fev./2010. Aceito para publicação em 02/maio/2010. Publicado em 01/jun./2010.

Como citar o artigo:

MOURA, Adriana Borges Ferro. O desenvolvimento profissional do professor de direito: reflexões. In: **Revista metáfora educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 8., jun./2010. p. 30-43. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: **DIA** mês **ANO**.

Editora: Prof^a. Dra. Valdecí dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>)