

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PROFESSORES DE DIREITO

*Cássia Granconato Belli*¹*

RESUMO

Este estudo observou a formação dos docentes do ensino superior, e as competências que precisam para lecionar. Foi discutida a necessidade de conhecimento pedagógico a todos os professores, inclusive aos dos cursos de Direito, bem como quais conhecimentos lhes são pertinentes para o exercício da profissão docente. Também foi ressaltada a importância das Instituições de Ensino Superior na formação dos docentes e na criação de espaços que facilitem a reflexão da necessidade desses conhecimentos e da análise da prática pedagógica. A pesquisa foi realizada através de um levantamento bibliográfico, tendo como base os autores Masetto (1990, 1992, 2012); Anastasiou (2002, 2011); Pimenta e Almeida (2011); Pagani (2011); Freitas (2013); Isaia (2006), Mizukami (2004, 2005-2006), Cunha (2004, 2006), dentre outros. Os autores reforçam a ideia de que os professores do ensino superior precisam ter conhecimento pedagógico e didática específica ao ministrarem suas aulas, deixando de ser apenas transmissores do conhecimento em aulas exclusivamente expositivas. A pesquisa é pertinente tendo em vista a importância dos docentes, inclusive os dos cursos de Direito, se debruçarem sobre o como ensinar e a aprimorarem suas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino Superior. Formação de professores. Professores de Direito.

INTRODUÇÃO

Durante a minha trajetória escolar gostava de observar professores e, dentre eles, muitos foram exemplos de bons professores. Dessa minha observação nascia dentro de mim o desejo de um dia ser como eles. No entanto, acabei cursando Direito ao invés de cursar Letras, cujo curso sempre quis fazer.

*Graduada em Direito pela FAAT – Faculdades Atibaia, Especialista em Direito Previdenciário pela EPD – Escola Paulista de Direito, Especialista em Docência no Ensino Superior pela UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Auxiliar Jurídico.

Na graduação me deparei com outro nível de professores. Eram profissionais do Direito, a maioria advogados, outros promotores de justiça e alguns juízes. Todos trabalhavam durante o dia e chegavam à sala de aula para ensinar aquilo que viviam no cotidiano do trabalho. Eles transmitiam seus conhecimentos técnicos para que o aluno os usasse em sua futura profissão.

Ao me formar, fiz uma especialização em Direito Previdenciário, a área em que trabalho desde o primeiro ano da graduação. Apesar disso, ainda não havia apagado em mim o desejo pela docência.

Então eu já era graduada, já tinha uma especialização, já tinha a experiência do trabalho que meus professores também tinham, já tinha dado alguns treinamentos no escritório, falado em seminários, ministrado estudos para adultos, mas sentia que ainda faltava algo.

Foi quando encontrei o curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, que veio ao encontro do que eu queria de fato, ser professora, indo além de ensinar aquilo com o que trabalho, adquirindo um conhecimento pedagógico para melhor desenvolver minhas aulas.

Assim, a pesquisa aqui apresentada tem como início a razão pela qual me interessei em fazer o curso de Docência no Ensino Superior.

Vejo o tema como fundamental, uma vez que na minha vivência na graduação, foi muito comum observar professores despreparados para ensinar, para avaliar e para despertar nos alunos o desejo de aprender. Vale ressaltar que a leitura seca da lei e a simples explanação de cada artigo, entediavam as aulas, pois era o que “poderíamos fazer em casa”, no linguajar de diversos alunos.

Durante as aulas do curso de Docência no Ensino Superior foi fácil perceber que não é apenas no curso de Direito que os professores atuam assim. Não falo necessariamente daquele que lê e explica a lei, mas sim do clássico professor que pensa estar transmitindo seus conhecimentos enquanto todos copiam rapidamente o que ele fala.

Aliás, esses profissionais se sentem preparados o suficiente para lecionar porque têm o conhecimento da matéria e assim se julgam competentes para formarem pessoas a fazerem o que eles fazem, a ter a profissão que eles têm. Entretanto o mundo e a ciência não permanecem estacionados e a aprendizagem pela vida afora é uma exigência cotidiana de todas as profissões.

Não, de fato este não é o tipo de docente que desejo ser, não é o tipo de docente que precisamos em nossos cursos de Ensino Superior, não é com esse tipo de professor que os alunos vão se interessar por um tema, por aprofundar e ampliar seus conhecimentos, por aprender aquilo que lhe é proposto e ir além da sala de aula, para a prática.

Não fossem os estágios em bons escritórios para aprender na prática o que é de fato o Direito e suas vertentes, e não fosse o “cursinho” que a maioria dos alunos fez para passar na temida prova da Ordem dos Advogados, a graduação teria valido apenas para a conquista de um papel de belas letras, comumente chamado de diploma.

Há quem diga que ‘saber ensinar’, é um dom: ou o professor sabe ou não sabe. No entanto, é possível verificar que um professor até pode ter o "dom de ensinar", ou em outras palavras, a facilidade para transmitir aquilo que sabe. Mas ainda assim, precisa aperfeiçoar. Apenas com o “dom” a docência de boa qualidade não se constitui. Há muitos conhecimentos específicos da docência que subsidiam o tão decantado dom.

Quanto ao professor que não tem essa facilidade, precisa adquiri-la. Isso se dá estudando, experimentando, conhecendo métodos e estratégias de ensino, buscando o conhecimento pedagógico para complementar o conhecimento específico.

No entanto, é comum que professores do Ensino Superior se importem em conhecer e se aperfeiçoar em suas áreas de conhecimento e atuação profissional específica e não se empenhem para obter conhecimentos pedagógicos e desenvolverem uma prática de ensino voltada para os adultos que cursam o Ensino Superior.

Aliás, muito se fala em desenvolver o conhecimento pedagógico de professores da educação infantil, ensino fundamental e médio, mas pouco se trata do conhecimento pedagógico dos professores do ensino superior, que ensinarão adultos.

Talvez por isso a concepção que muitos docentes do ensino superior têm é de que o conhecimento pedagógico apenas é necessário a quem leciona na educação básica, esquecendo-se ou até mesmo ignorando o fato de que para ensinar adultos é necessária uma didática específica ao seu estágio de desenvolvimento.

Talvez isso se deva não apenas aos poucos estudos sobre aprendizagem de adultos ainda existentes, mas também à falta de programas sistemáticos de formação voltados para docentes do ensino superior, tal como aponta Mizukami (2005-2006, sp):

Evidenciam-se atualmente, no cenário brasileiro, investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores. Evidencia-se, igualmente, que a ênfase em boa parte das propostas e experiências atuais recai sobre os processos de formação inicial e continuada de professores do ensino infantil, fundamental e médio, considerando diferentes contextos e modalidades de ensino. A docência no ensino superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas (...). Não há programas de formação para professores do ensino superior e apenas uma parte do corpo docente envolvido com cursos de formação de professores tem algum tipo de preparação pedagógica.

Reforça-se, assim, a ideia de que a formação do docente do ensino superior não pode ficar apenas vinculada ao conhecimento de conteúdos específicos, pois se existe a concomitância de profissões – o que pode ser muito benéfico - ambas precisam ser exploradas, ou seja, efetivamente aproveitadas em sala de aula.

Ser um bom professor do ensino superior significa, portanto, mais do que ter facilidade em transmitir o que se sabe. Exige conhecimento específico, exige técnica e aperfeiçoamento contínuo. Em outras palavras:

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 88).

Além disso, o papel do professor do ensino superior deve ir além de formar pessoas a fazerem o que o próprio faz na “outra” profissão. Ele deve ter a consciência que está formando pessoas, formando competentes profissionais.

O professor do ensino superior precisa reconhecer a necessidade de aprendizado pedagógico além de seu conhecimento específico.

Há diversos autores que ressaltam a importância de um conhecimento específico sobre o ensino para o exercício da docência no Ensino Superior, o que torna essa temática bastante relevante para a área da educação e pertinente para ser explorada mais uma vez, sobretudo com algumas considerações sobre os professores do Direito.

Isto posto, o modo como o Trabalho de Monografia foi desenvolvido a partir dos interesses e preocupações descritos, vem exposto no capítulo 1, a seguir.

O Ensino Superior no Brasil é apresentado no capítulo 2, com o perfil geral dos alunos, com os objetivos desse nível de ensino, com as Instituições e com a sua expansão e alcance.

No capítulo 3 é descrita a atual formação dos docentes do Ensino Superior, enfatizando o processo de seleção feito pelas IES na contratação de seus professores.

O capítulo 4 aborda o conhecimento pedagógico dos docentes do Ensino Superior como uma necessidade, uma vez que a tradicional concepção da maior parte dos docentes quanto às pedagogias, deve ser reconsiderada. É destacado o professor como formador e apresentadas algumas estratégias de ensino.

As diversas características do docente do Ensino Superior, sobretudo as competências relativas ao conhecimento específico, de conhecimento pedagógico e de pesquisador, são exploradas no capítulo 5.

Estando os professores nas Instituições de Ensino, apesar de diversos outros meios pelos quais os professores podem desenvolver suas capacidades pedagógicas, cabe a elas – IES – um desafio, como será visto no capítulo 6.

Diante do exposto nos capítulos de 2 a 5, no capítulo 6 o cenário se voltará aos docentes dos cursos de Direito.

Por fim, temos a conclusão de tudo que foi pesquisado no presente trabalho.

1. Metodologia

A pesquisa foi realizada com o intuito de responder, por meio de uma pesquisa de natureza bibliográfica, duas questões inter-relacionadas: Há necessidade de conhecimento e/ou aperfeiçoamento pedagógico para lecionar no ensino superior? Se sim, quais são eles?

Pretende-se responder a estas questões tomando como ponto de referência os cursos de Direito. Esta opção se faz importante porque o ensino de Direito no Brasil precisa ser aperfeiçoado, haja vista o grande número de reprovações quando dos exames da Ordem dos Advogados do Brasil, o que de certa forma apoia as ideias apresentadas na Introdução, de que é preciso e importante melhorar a atuação dos professores desses cursos. Além disso, a experiência escolar e profissional da pesquisadora oferece indicadores no mesmo sentido.

Recentemente tem sido alvo da preocupação o tema ora em discussão, razão pela qual é possível explorá-lo de modo a responder a questão de pesquisa e indicar alguns caminhos para a atuação desses profissionais professores.

Em decorrência da questão de pesquisa o objetivo geral ficou assim enunciado:

Identificar, na literatura acadêmica, os conhecimentos pedagógicos necessários aos docentes do Ensino Superior, inclusive aos que lecionam em cursos de Direito.

Como objetivos específicos, seguem:

Identificar quais conhecimentos pedagógicos são fundamentais na formação e na prática docente de professores do Curso de Direito segundo a literatura consultada.

Identificar os meios que as Instituições de Ensino Superior podem utilizar para subsidiar os professores de Direito em sua atuação e formação pedagógica.

Para responder a questão da pesquisa, será realizado um levantamento bibliográfico sobre a importância do conhecimento e aperfeiçoamento pedagógico de docentes do ensino superior, incluindo elementos para a construção de sua competência pedagógica.

2. O Ensino Superior

No Brasil, é ingressante no Ensino Superior a pessoa que já concluiu o Ensino Médio e escolheu uma profissão que exige, para seu exercício, o curso de graduação. Hoje existem no país diversas Instituições de Ensino Superior – IES, tanto públicas quanto privadas, que oferecem uma vasta gama de cursos de graduação.

Além disso, as políticas públicas voltadas para esse segmento da escolaridade têm possibilitado aumento de vagas e maior democracia no acesso aos cursos de graduação.

Antigamente, o Ensino Superior era para poucos e centrava-se nos cursos de Medicina, Direito e Engenharia. No entanto, o cenário está passando por transformações em virtude do mundo contemporâneo:

“A universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade; e, ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das mesmas incertezas do

âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais” (ISAIA, 2006, p.2).

Considerando que a graduação vai formar profissionais em diferentes carreiras, Pimenta e Almeida (2011, p. 23) elencam alguns objetivos para esse nível de ensino:

- a) Propiciar o domínio de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, assegurando o domínio científico e profissional do campo específico, e que sejam ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com produção social e história da sociedade);
- b) Considerar a interdisciplinaridade como possibilidade de superação de uma visão e formação fragmentadas;
- c) Desenvolver capacidade de reflexão que conduza à autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- d) Considerar o ensino como atividade integrada à de investigar;
- e) Desenvolver habilidades de pesquisa que se integrem aos cursos e aos processos formativos, superando uma iniciação científica que, por vezes, isola o estudante do curso e se fixa dos laboratórios dos professores;
- f) Substituir o ensino limitado à transmissão de conteúdos, por um ensino que se constitua em processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos em seus aspectos epistemológicos, históricos, sociais, culturais, éticos e políticos;
- g) Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade pedagógica mais do que a avaliação como controle;
- h) Conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e, a partir deles, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

As Instituições de Ensino Superior (IES), além de cumprirem esses objetivos, devem também formar profissionais cidadãos para a sociedade:

“A Universidade é um espaço institucional de educação, em que se articulam – ou deveriam se articular – o ensino, a pesquisa, a extensão, com a finalidade de formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir, com seu trabalho, uma sociedade democrática e solidária” (RIOS, 2011, p. 232).

Nesse mesmo sentido:

“educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 81).

As IES, diferentemente do Ensino Fundamental e Médio, vão além de ensinar conteúdos programados. Nas palavras de Sobral e Santos (2011, sp):

“a universidade não é apenas um espaço físico, uma instituição burocratizada, onde se ensina e se produz conhecimento. A universidade cria e reproduz de vários modos as relações entre os homens, suas concepções e representações. Por isso, devem ser encarados como espaço para novas possibilidades, novos olhares e novas práticas, que não aquelas sedimentadas por uma sociedade que perpetua a desigualdade e naturaliza a exclusão”.

Em vista disso, quem são esses profissionais que lecionarão aos alunos da graduação? Quais as competências necessárias para que esse profissional ensine? O que eles devem fazer e saber para formarem profissionais de fato competentes em áreas específicas? Essas questões são pertinentes porque as “características do ensinar na universidade exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada”. (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 23).

Uma prática docente diferenciada é necessária para atingir os objetivos do Ensino Superior, fazendo dos *encontros* entre alunos e professor que ocorrem nos espaços destinados às aulas, um lugar onde possam aprender juntos muito mais do que aquele onde o professor é a “fonte do saber” e os alunos apenas aqueles que recebem e memorizam esse conhecimento, como se pode perceber nos posicionamentos dos autores expostos a seguir:

“(…) a docência superior ocorre no espaço de articulação ente modos de ensinar e aprender, em que professores e alunos intercambiam as funções de ensinantes e de aprendentes. Nesse sentido, pode-se falar em aprendizagem compartilhada.” (ISAIA e BOLZAN, 2004, p. 10).

“(…) a ação de ensinar não se limita à simples exposição dos conteúdos, mas inclui a necessidade de um *resultado bem-sucedido* daquilo que se pretendia fazer – no caso, ensinar (...) senso comum da docência associada à aula expositiva como forma única de ensinar, visão que reforçava a ação do professor como palestrante e a do aluno como copista do conteúdo. Nessa superação, a aula – como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser *dada* nem *assistida*, mas *construída, feita* pela ação conjunta de professores e alunos”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 207).

Ademais, na graduação o que se espera é que o aluno aprenda a aprender. Trata-se da Pedagogia da Autonomia mencionada por Paulo Freire, mas também ventilada por diversos outros autores, como Pimenta e Almeida (2011, p.28):

“Ensinar não se baseia fundamentalmente na transmissão do conhecimento, mas que supõe conseguir que o estudante desenvolva e transforme suas próprias ideias a respeito da disciplina em pauta e sua relação com o conhecimento, o campo profissional e a sociedade”.

O aluno da graduação já é adulto. Muito se fala em pedagogias para o ensino básico, mas dificilmente ouve-se a respeito do ensino de adultos e quais as metodologias que o fazem aprender melhor. Masetto (2012) explana melhor sobre o tema:

“Os adultos podem ser fortemente motivados para aprender nas áreas relevantes para o desenvolvimento de suas tarefas e de seus papéis sociais e profissionais; aprender mediante variados estilos de aprendizagem e por diferentes caminhos que precisam ser respeitados; aprender pela troca de ideias, por informações e experiências”. (p. 61-62)

Continua o autor colocando que por ser adulto, o aluno do Ensino Superior é responsável pelo seu processo de aprender:

“Não se defende que os alunos do ensino superior demonstram a mesma maturidade que os professores. Afirma-se que o aluno do ensino superior, desde seu primeiro ano de faculdade, é capaz de iniciar e desenvolver um relacionamento adulto com seus professores, o qual se caracteriza por assumir com responsabilidade o processo de aprendizagem” (MASETTO, 2012, p. 61).

Segundo Masetto, que desde 1992 pesquisava sobre o assunto:

“As pesquisas, porém, ao identificarem condições facilitadoras de aprendizagem apontam para a existência de comportamentos de responsabilidade pelo processo de aprendizagem, de participação ativa, de contribuição, de questionamentos, e de um conjunto de outras atitudes próprias de uma pessoa adulta” (MASETTO, 1992, p. 79).

Diante disso, considerando que o ensino superior exige um docente diferenciado dos demais níveis de ensino, mormente por tratar com adultos, existem diversas outras questões a serem trabalhadas para a formação do docente do Ensino Superior.

3. A atual formação do docente do ensino superior

Considerando o exposto no capítulo anterior, pergunta-se: que tipo de docente se espera encontrar na graduação? O que as Instituições de Ensino têm exigido ao selecionar docentes para lecionar nos cursos que oferecem? O que precisa ter no currículo desse professor? Essas questões orientarão o presente capítulo.

O que se exige há muito tempo para a contratação de um docente do ensino superior é seu conhecimento específico, ou seja, se ele conhece bem a matéria que vai lecionar, se é um profissional competente em sua área de conhecimento, como bem afirma Masetto (2012) e

Cunha (2004), entre outros. Pimenta e Anastasiou (2010) vão na mesma direção quando afirmam que:

“(...) há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio dos conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 36).

De modo geral parece partir-se do suposto de que se o professor, por exemplo, for um bom advogado previdenciário, com especialização na matéria, será também um bom professor. Se for um promotor de justiça que realiza com excelência diversos juris, também será um bom professor de direito penal, e assim por diante.

“De modo geral, uma disciplina vale pelo conteúdo que aborda, aprofunda e discute. Para ministra-la são selecionados e contratados professores pelo domínio teórico e experimental que possuem sobre seu conteúdo, e é aceita a crença de que “quem sabe o conteúdo daquela disciplina sabe transmiti-lo e sabe ensinar” (MASETTO, 2012, p. 159)

"Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”. (CUNHA, 2004, p. 526)

“Tem-se procurado formar profissionais mediante um processo de ensino em que conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que indica se o aluno está apto ou não para exercer determinada profissão”. (MASETTO, 2012, p. 14)

Em muitas IES isso acontece, inclusive nas Universidades Públicas não é exigido qualquer conhecimento em docência, em educação, em didática:

“Nos concursos de ingresso nas instituições de ensino superior públicas consta a exigência de uma “prova didática”, que raramente examina devidamente a competência didática para o ensino nos cursos de graduação” (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 25)

Não é incomum as IES verificarem a linha de pesquisa do futuro docente, mas nada se questiona quanto ao seu conhecimento pedagógico:

“Embora os profissionais ingressem na docência por concurso, este nem sempre objetiva o domínio dos saberes pedagógicos necessários à docência em sua complexidade, se restringindo muitas vezes ao domínio da área a ser lecionada e à experiência com a pesquisa. Por isso, um dos desafios relativos

a esse enfrentamento refere-se à insuficiente formação para a docência exigida no ingresso e vivida pelos profissionais de diversas áreas de formação que atuam como professores.” (ANASTASIOU, 2011, p. 68)

Seguindo o mesmo raciocínio Mizukami (2005-2006, sp) expõe:

“Pode-se dizer que, de maneira geral, não há preparação formal para o formador; que em muitas áreas do conhecimento os processos seletivos relacionados à contratação docente em Instituições de Ensino Superior priorizam a linha de pesquisa e não a docência e que as iniciativas visando propiciar processos de desenvolvimento profissional, durante o desempenho das atividades profissionais, têm ‘traduções’ idiossincráticas, ficando na dependência de como cada instituição, em particular, concebe de desenvolvimento institucional”.

A experiência profissional também é observada na contratação de docentes para o Ensino Superior, uma vez que para algumas IES, esses professores vão formar outros profissionais, ajudando-os de certa forma a se tornar os profissionais que eles são quando não estão em aula. Talvez por isso Masetto (2012) alerte para a necessidade de:

“refletir sobre a *estrutura organizacional do ensino superior* no Brasil, que desde seu início até os tempos atuais privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores”. (MASETTO, 2012, p. 14)

Fato é que nem sempre o conhecimento do conteúdo da matéria, nem a pesquisa que o docente realiza, nem a sua experiência no seu campo de atuação, o tornam capaz de ser um bom professor, pois se esquecem das competências profissionais de um educador, o que vai além de todo conhecimento que obteve na graduação e a experiência no mercado de trabalho, embora sejam esses aspectos importantes para bem ensinar. Franco sustenta o que foi dito:

“não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina para se tornar automaticamente um bom professor, assim também não basta ser um pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa” (FRANCO, 2011, p. 161).

O resultado dessa realidade pode contribuir para a desvalorização da profissão de ser professor uma vez que:

“A consciência da responsabilidade pela formação de futuros profissionais bem como do compromisso com a cultura acadêmica, embora existentes, não são levados em conta na formação docente, uma vez que a entrada em uma IES e a progressão na carreira estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área do conhecimento específico e a função de ser pesquisador, o que parece não garantir um ensino de qualidade e o

conhecimento de ser professor. Isso evidencia a não valorização de uma preparação específica para essa função” (ISAIA e BOLZAN, 2004, p. 2)

Na realidade, nunca foi exigido conhecimento pedagógico aos docentes do Ensino Superior, embora em concursos para ingresso em universidades públicas muitas vezes se exija a elaboração de um plano de ensino e a ministração de uma aula.

Uma vez cumpridos as exigências prévias de conhecimento da matéria, de experiência profissional e de pertencimento a uma linha de pesquisa, o ingresso pode ocorrer. De modo geral, não havia, normalmente, atividades formativas adicionais que favorecessem um melhor ingresso na sala de aula, como bem apontam Masetto (2012), Faria (2010), Franco (2011) e, respectivamente:

“Desde o início da vida acadêmica o professor é contratado para lecionar uma disciplina. A escolha partia de critérios que indicavam sua competência em determinada área do conhecimento, a experiência de que dispunha, a especialização, o mestrado e doutorado concluídos. Uma vez aprovado, recebia o programa da disciplina a ser lecionada, a bibliografia a ser usada, o horário de aula e o diário de classe” (MASETTO, 2012, p. 80)

“Desde seu início e até a atualidade a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores” (FARIA, 2010, p. 8)

Em resumo:

“A formação do professor universitário tem sido ultimamente objeto de estudos e pesquisas e sabe-se que, historicamente, esse professor se fazia a partir dos conteúdos de sua área de graduação (...). O pressuposto era o de que o conhecimento do conteúdo é condição necessária e suficiente para a formação e para o bom desempenho do professor. A especificidade dos saberes pedagógicos não era considerada como componente necessário à formação docente. Assim, os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional. (FRANCO, 2011, p. 159)

Hoje em dia muitas IES apresentam preocupação com a formação de professores ingressantes, oferecendo-lhes algum tipo de acompanhamento, o que é fundamental porque, como já explanado anteriormente, tem crescido o número de IES no Brasil em virtude das diversas profissões existentes no mercado.

Para atender essa demanda, muitos profissionais têm se tornado “professores” mesmo sem nunca terem se proposto a isso. Diante desse contexto, comentam Pimenta e Anastasiou (2010):

“No caso dos professores de educação superior, as oportunidades de emprego vêm aumentando, com a expansão das instituições particulares de ensino, em todo o território nacional. A esse aumento numérico da empregabilidade não estão associados processos de profissionalização, nem inicial nem continuada, para os docentes universitários, pois as exigências para a docência, nesse nível, se encontram associadas apenas à formação na área específica.” (p. 128-129)

Aliás, sequer as Diretrizes Curriculares dos cursos do Ensino Superior exigem que as IES tenham docentes com formação pedagógica:

“A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso de pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento” (CUNHA, 2006, p. 258)

Assim tem sido delineado o perfil do docente do ensino superior, sem qualquer exigência de conhecimentos e práticas pedagógicas obtidas em atividades formais. Muitas vezes esta formação se dá por sua experiência como aluno, ao observar seus professores, ao copiar modelos presentes em sua vivência escolar.

“Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência” (CUNHA, 2006, p. 259).

“(…) aprenderam a ensinar com suas experiências e mirando-se em seus próprios professores” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 63).

Como se vê, diversos são os autores que tratam sobre o tema da formação pedagógica dos professores do ensino superior, tanto por ser algo comum nas IES, quanto pela preocupação com a melhoria da qualidade deste nível de ensino.

Esses autores questionam também o fato da competência pedagógica ser exigida apenas para o magistério do Ensino Básico e passar *despercebida* no ensino superior; discutem o conhecimento pedagógico básico oferecido em alguns cursos de especialização nas aulas de Metodologias do Ensino e, por fim, chegam à conclusão de que muitos docentes estão despreparados pedagogicamente para atuar nesse nível de ensino.

3.1 Os cursos de especialização: espaços onde podem acontecer a formação pedagógica de docentes do ensino superior

Masetto (2012) explica a evolução histórica da contratação de docentes para o Ensino Superior no Brasil:

“Até a década de 1970, (...) praticamente eram exigidos do candidato a professor de ensino superior, o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. À partir da década de 1980, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área. Atualmente, exige-se mestrado e doutorado. As exigências continuaram as mesmas, pois se refere ao domínio do conteúdo em determinada matéria e experiência profissional”.
(p. 15)

A legislação vigente prevê uma “formação de professores” através dos cursos de Pós-graduação *strictu sensu*, sem exigir especificamente competência pedagógica para os docentes do Ensino Superior. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei de nº 9.394/96, que em seu artigo de nº 66, prescreve: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Sobre isso, é interessante o comentário de Pimenta e Anastasiou (2010, p.40):

“Observa-se que essa lei não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *strictu sensu*.”

Assim, admite-se que parte dos docentes de uma IES pode ter apenas Pós-graduação *latu sensu*, embora prioritariamente devam ter cursado mestrado e doutorado.

Entretanto, quer seja nas especializações, quer seja no mestrado ou doutorado, a grande maioria dos cursos desse nível está focada na pesquisa na área de formação específica do aluno e não em sua competência pedagógica, de modo que geralmente não oferecem condições para que se tornem docentes do nível superior.

“(...) o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação. Desenvolve-se nesses programas a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e em publicações e conferem visibilidade e *status* de pesquisador”. (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 25).

“sabe-se que, pelos critérios adotados pela cultura acadêmica, o ingresso na carreira docente pressupõe mestrado e doutorado. Em face disso, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados da progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que demanda a necessidade de constitui-la ao longo do tempo. Contudo, eles esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos” (ISAIA, 2006, p. 4)

Desse modo, os docentes do ensino superior acabam sendo muito mais pesquisadores do que professores.

“O mestre ou doutor sai da pós-graduação com mais domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar (...) em geral, os cursos de pós-graduação não são suficientes aos mestrandos e doutorandos para lhes oferecer uma formação pedagógica que lhes confira competências para a docência universitária. (MASETTO, 2012, p. 200)

Da mesma forma Cunha (2004) analisa a situação:

“a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *strictu-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção” (p. 528)

Apesar das Instituições de Ensino Superior saberem como são os cursos de Pós-graduação, em geral mantém a seleção de seus docentes baseada no conhecimento específico das matérias que vão lecionar:

“O *corpo docente* ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para “ensinar aos que não sabem”. (MASETTO, 2012, p. 45)

O mais próximo de formação docente são oferecidos por cursos de Pós-graduação *latu sensu*, em disciplinas de Metodologia ou Didática do Ensino Superior, que se dá em poucas horas e normalmente é desprezada pelos alunos, pois entre eles também vigora o preceito de que saber o conteúdo específico é suficiente para ensinar.

“Constata-se também que existem programas de pós-graduação que não sistematizam saberes para a docência universitária e, quando o fazem, essa iniciação se reduz a uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, insuficiente para tal formação, ainda que ressalvemos sua importância” (ANASTASIOU, 2011, p. 68).

Nessas aulas, como muitas vezes se observa, não se formam profissionais docentes competentes o suficiente para formarem outros profissionais.

“Este [magistério superior] não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na Pós-Graduação lato ou estrito senso, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores que é a formação de futuros profissionais” (ISAIA, 2006 p. 3).

Em consequência disso, professores do Ensino Superior têm procurado Pós-graduações na área da educação para aperfeiçoarem suas aulas, pois isso não é oferecido em seus próprios cursos:

“Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da Educação, uma vez que se nota uma ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 40).

O que, afinal, é grande engano, pois os fins dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação (ou áreas similares) também é a pesquisa e, um pesquisador não é, automaticamente, um bom professor:

“É preciso reconhecer que, do professor, nas atividades de ensino, se exigem conhecimentos, habilidades, atitudes mentais e disponibilidades que, em parte, diferem das exigidas de um pesquisador, no sentido estrito dessas palavras. Já é de conhecimento da academia que muitos bons pesquisadores não conseguem ter o mesmo nível de qualidade na docência” (CORREA et al., 2011, p. 93)

Apesar dessa demanda de professores procurando especializações que os ajudem a lecionar melhor, ainda são poucos os que reconhecem essa necessidade do conhecimento pedagógico.

Aliás, são poucos os que se preocupam com o aprendizado do aluno. A ideia comum é que a aprendizagem do aluno “não é problema do professor, especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como uma concessão, como um favor, como uma forma de complementar salário, como um abnegado que vê no ensino uma forma de ajudar os outros, como um bico, etc.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 37).

Infelizmente essa característica predomina a maioria dos docentes. Trabalham o dia todo em suas áreas do conhecimento, nelas se aprofundam cada vez mais e lecionam apenas para complementação de renda, por bico, pelo fato de achar tão simples falar para quem não sabe o que eles sabem, tal como indicam Pimenta e Anastasiou (2010, p.104):

“Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais de várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor.”

Para essas autoras, isso faz com que os próprios docentes desvalorizem a classe docente:

“considerando que, muitas vezes, a atividade docente é assumida como mais uma atividade para a obtenção de renda, e não como profissão de escolha, os próprios docentes não valorizam uma formação profissional”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 129).

Pelo exposto, há de se avaliar a importância do conhecimento pedagógico aos docentes do Ensino Superior, muito além das aulas oferecidas nos cursos de Pós-graduação, a fim de que os próprios docentes valorizem a sua categoria profissional e sejam aperfeiçoados, não apenas em seus conhecimentos específicos de sua área de atuação, mas também no modo como ministrarão as suas aulas.

4. O conhecimento pedagógico dos docentes do ensino superior

Como já exposto nos capítulos anteriores, ao docente do Ensino Superior, cabe adquirir e desenvolver não apenas o conhecimento de sua área de atuação, mas também o conhecimento pedagógico. No presente capítulo, esse segundo conhecimento será mais abordado e aprofundado.

Primeiramente, cabe lembrar como os docentes encaram essa necessidade. Na verdade, em sua maioria, os docentes não vêm o conhecimento pedagógico como uma necessidade, pois como exposto anteriormente, *isso é coisa de professores da educação básica*. Ou, ainda, dizem que é apenas pra quem tem interesse de melhorar suas estratégias de ensino. Rios (2011) argumenta nessa direção:

“Para muitos professores das instituições de ensino superior, universitárias ou não, a pedagogia é um espaço – quase um lugar! – ao qual se recorre quando se tem o objetivo de formar professores para a escola básica e, às vezes, quando se deseja aprender formas mais práticas de “transmitir o conteúdo”. Por isso, falar em pedagogia como constituinte do ofício docente que se dá *em toda a universidade* pode ser problemático. “Não me venha com pedagogias!”, é a afirmação com que se reage. (...) Quando o professor universitário diz: “Não me venha com pedagogias”, ele se sustenta na concepção tão presente no contexto universitário, que é a de que “quem sabe, sabe ensinar”. Ou seja: basta ser um médico competente para ser um bom professor na Faculdade de Medicina, um juiz competente para ser bom professor na Faculdade de Direito, um brilhante jornalista para ser bom professor na Faculdade de Comunicação. Entretanto, a prática que se vivencia no cotidiano das Universidades nos faz constatar a toda hora a inconsistência dessa concepção”. (p. 236)

Infelizmente esses conceitos ainda predominam nas faculdades e universidades, uma vez que os docentes estão preocupados apenas em aperfeiçoar seus conhecimentos técnicos dos conteúdos, deixando de se importar com o modo de ensinar os alunos que pode promover o real aprendizado. Há uma:

“(...) ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Assim, os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente” (ISAIA, 2006, p. 3).

Assim, em suas aulas, sobretudo nos cursos de Direito, a prática mais comum são as aulas expositivas, onde o conteúdo da disciplina é exposto pelo professor em forma de “palestra” e o aluno se dá ao trabalho de copiar o que o professor fala rapidamente.

Alguns, para ser um pouco diferente, utilizam-se de slides apresentados no *Datashow*, mas que não deixam de ler para expor o que pretendem. Desse modo as aulas se tornam maçantes e não faz diferença alguma ao aluno que faltou, por exemplo, pois se pegar alguma apostila ou os *slides* da aula, não terá perdido nada.

“Atualmente, em sua grande maioria, os docentes do ensino superior, preocupados em transmitir informações e experiências, utilizam-se praticamente de aulas teóricas expositivas e práticas. (...) para a aula expositiva são usados alguns recursos audiovisuais, como retroprojeter e transparência (que em geral substituem o quadro-negro), que servem para o professor ler suas anotações” (MASETTO, 2012, p. 98)

Obviamente que ouvir, prestar atenção ao que o professor fala, escrever, fazem parte do aprendizado do aluno, mas, por outro lado, essas atividades deixam a desejar, pois a aula se torna centrada apenas no professor, fazendo do aluno mero ouvinte e não participante do processo da aprendizagem de modo ativo.

“Se um curso todo é dado sob forma de aulas expositivas, [o aluno] não aperfeiçoará a habilidade de trabalhar em grupo, se expressar, resolver problemas, apesar de estar desenvolvendo a capacidade de ouvir e receber informações.” (MASETTO, 2012, p. 101)

“Busca-se (...) superar a clássica visão de ensinar como *dizer o conteúdo* enquanto condição suficiente, embora saibamos que ela é muitas vezes necessária”. (ANASTASIOU, 2011, p. 61)

Os professores estão despreocupados com essa necessidade de aprendizado pedagógico porque isso não fez parte de sua formação e no decorrer das aulas é que vão testando e treinando seus modos de ensinar.

“Os professores universitários afirmam que aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência.” (CUNHA, 2006, p. 262)

Considerando essa despreocupação dos docentes do Ensino Superior, existe a necessidade de conscientizá-los sobre a importância do aprendizado de se tornar um professor, de encarar a docência de fato como uma profissão que também pode e deve ser aprendida e depois aperfeiçoada.

“A atenção ao caráter pedagógico do trabalho do docente parece ser algo que se atribui – ou que é restrito – ao espaço dos cursos de licenciatura ou das faculdades de educação. Aponta-se, portanto, o desafio de problematizar essa visão equivocada, refletindo sobre a formação e, mais especificamente, sobre a prática docente do professor universitário” (RIOS, 2011, p. 234).

O professor precisa reconhecer que, como formador de profissionais, precisa ter conhecimento específico, experiência e, também, saberes didáticos e pedagógicos, uma vez que esses últimos são intrínsecos à sua função de ensinar. A competência pedagógica é a aptidão para “desenvolver as teorias da ciência da educação com propriedade”. (FARIA, 2010, p. 4)

A antiga crença de que *quem sabe, sabe ensinar* precisa ser reformada. Os ensinamentos divulgados através de aulas expositivas sobre os conteúdos a serem aprendidos no mais das vezes podem ser ditos por qualquer pessoa que trabalha na área da qual vai falar. Mas o ensino de fato, precisa ir além disso, e alguns autores parecem perceber mudanças nesse sentido.

Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador”. (MASETTO, 2012, p. 15)

“Tenho percebido que professores que sempre trabalharam só no esquema lousa e giz, citar e copiar, de repente, sentem-se impelidos a mudar: a problematizar a aula, a convidar os alunos para reflexões coletivas; a integrar conhecimentos de outras disciplinas!!!!” (FRANCO, 2011, p. 173)

Considerando que o professor é um formador de outros profissionais, Masetto (2012) ressalta a extrema importância de que ele tenha domínio na área pedagógica:

“Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários quando se fala em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade”. (p. 32)

Faria (2010) diz claramente que “é a competência pedagógica que se constituirá no diferencial de qualidade do professor daqui pra frente” (p. 3)

Ainda no contexto da profissão de professor, afirmam Sobral e Santos (2011, sp):

“(...) assim como os profissionais de diversas áreas necessitam de constante lapidação, ou melhor, aprimoramento de suas funções, merece atenção especial (...) a competência pedagógica do professor universitário, visto que se trata de um profissional responsável tanto pela estruturação, quanto pelo desenvolvimento do conhecimento de um indivíduo que é o professor em formação.”

Outro fator que deve ser analisado ao falar da necessidade da busca pelo conhecimento pedagógico, é o motivo pelo qual se busca esse saber. Não apenas um motivo, mas por quais motivos o professor precisa ter conhecimentos pedagógicos? Além do fato de ensinar ser o objetivo principal de sua atuação docente, existem outros motivos explanados por diversos autores que não podem ser descartados.

Franco (2011) analisa o crescimento das Instituições de Ensino Superior, que atualmente atende alunos de diversos níveis sociais, e a necessidade de esses alunos construir o conhecimento, indo além de adquirirem informação, como motivos para que o docente se preocupe em buscar conhecimentos pedagógicos:

“No entanto, a expansão das universidades e cursos de ensino superior; a necessidade de atendimento a alunos de perfis sociais variados; a complexidade da construção de conhecimentos para além da informação; esses fatores têm induzido a estudos e pesquisas centrados na formação do professor universitário e à busca de transformações pedagógicas que possam subsidiar práticas que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão.” (p. 159-160)

Pimenta e Anastasiou (2010) destacam a necessidade de os docentes compreenderem e adotarem o conceito de “aprender”, destacando a metodologia que deve ser utilizada para alcançar determinados objetivos dessa ordem.

Questionam: Sem os conhecimentos didáticos e pedagógicos, como o professor vai estabelecer seus objetivos de ensinagem? Como vai usar de metodologias para alcançar esse objetivo? Como vai fazer com que seus alunos de fato apreendam o que pretende ensinar? As autoras esclarecem:

“Aprender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica. Ao contrário, exige, exatamente, em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino aos alunos. Exige do professor, além do domínio do conteúdo a ser ensinado, *a competência para uma docência da melhor qualidade*” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 211)

Já Isaia e Bolzan (2004) ressaltam a importância da sensibilidade, das atitudes, dos valores, da reflexão por parte do professor comprometido com o processo de ensinagem:

“(...) entendemos a *professoralidade* como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres, de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.” (ISAIA e BOLZAN, 2004, p. 3).

Diante da concepção majoritária dos docentes do ensino superior quanto a ser desnecessário o conhecimento pedagógico, diante da necessidade de conscientização dos docentes sobre se profissionalizarem em suas funções de professores por causa de todos os motivos expostos, resta conhecer de que tipos de pedagogias e didáticas carecem os professores dos docentes do Ensino Superior.

Masetto (2012) resalta algumas áreas de conhecimento pedagógico que os professores devem ter conhecimento para o melhor desempenho da profissão docente:

a) Conceito de processo de ensino-aprendizagem:

“[...] o objetivo máximo da docência é a aprendizagem dos alunos”. (p.33)

b) Concepção e gestão de currículo:

“[...] para orientar todas as atividades, inclusive todas as disciplinas e seus conteúdos. Inteirar-se do currículo do curso em que leciona, ter clareza de suas diretrizes curriculares e as competências básicas de formação profissional esperadas pela instituição onde trabalha. (...) aprendizagem de habilidades, tais como aprender a trabalhar em equipe, e em equipe multidisciplinar; comunicar-se com os colegas e com pessoas fora de seu ambiente universitário; fazer relatórios, pesquisar em bibliotecas. (...) Valorização do conhecimento e sua atualização; a pesquisa, a crítica, a cooperação; os aspectos éticos do exercício da profissão; os valores sociais, culturais, políticos e econômicos; a participação na sociedade e o compromisso com sua evolução”. (p. 33-34)

c) Integração das disciplinas como competentes curriculares:

“[...] compreender o papel curricular da disciplina pelo qual o seu conteúdo é planejado, adaptado e recortado de acordo com o curso que está se desenvolvendo e com a formação esperada para aquele profissional. (...) As programações das disciplinas precisam ser definidas pelas coordenações de um curso.” (p. 35)

d) Compreensão da relação professor-aluno e aluno-professor:

“[...] mostrar os progressos deles, bem como corrigi-los quando necessário, mas durante o curso, para que seus aprendizes aprendam no decorrer dos próximos encontros ou aulas que tiverem.” (p. 35-36)

e) Teoria e prática da tecnologia educacional:

“[...] o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz? Pode ser o uso de diferentes dinâmicas de grupo, estratégias participativas, técnicas que colocam o aluno em contato com a realidade ou a simulam. Ainda, a aplicação de técnicas de planejamento em parceria e daquelas que “quebram o gelo” no relacionamento grupal. (...) técnicas mais apropriadas para aprendizagem em ambientes profissionais.” (p. 36-37)

f) Concepção do processo avaliativo e suas técnicas para *feedback*:

“[...] incentivar e motivar a aprendizagem pelas informações contínuas que permitem ao aluno perceber o que aprendeu e ainda pode aprender mais e melhor, ou o que não aprendeu e ainda está em tempo de aprender ou o que deverá corrigir caso tenha errado. A importância deverá ser dada à aprendizagem do aluno”. (p. 37-38)

g) Planejamento como atividade educacional e política:

“[...] resgatar o sentido do planejamento como uma reflexão sobre a formação profissional que se pretende que os alunos desenvolvam em direção a uma atividade social competente e cidadã, dentro das necessidades e carências contemporâneas da sociedade.” (p. 38)

Além desses conhecimentos ligados às práticas de ensino, é de suma importância que os professores incentivem seus alunos a se apropriarem do conhecimento, ou seja, despertem o interesse deles pelo conteúdo da matéria:

“o professor procurará motivar os alunos a se interessarem por sua matéria, conhecer suas expectativas, que relação fazem dessa disciplina com sua futura profissão, que informações já possuem a respeito dela, por que não estariam motivados, as técnicas utilizadas e como será o processo de avaliação. Essa fase é de capital importância: sua ausência é responsável por grande parte dos fracassos dos planos de disciplina, pois em sua grande maioria, a aplicação direta do plano ideal tem condições de ser ajustada à realidade de toda e qualquer turma” (MASETTO, 2012, p. 191)

Algo interessante também apontado por Masetto (2012) são os passos necessários ao professor para selecionar o conteúdo da disciplina que vai lecionar, de modo que a aula fique mais didática, agradável e cativante:

“Clareza sobre o perfil e as características do profissional para cuja formação está contribuindo. (...) Examinar todo o conteúdo próprio da disciplina, dele retirando, ainda desordenadamente, todos os itens importantes para aquele curso, elaborando um rol de itens importantes. (...) Quais [conteúdos] são inúteis, quais são aplicáveis, quais merecem atualização (...) destacar (...) os grandes temas. (...) A participação dos alunos também é fundamental. (MASETTO, 2012, p. 161-162)

Kenski (2011) também escreve sobre isso, sugerindo que o professor faça perguntas quando estiver elaborando suas aulas:

“O que se precisa aprender em um momento em que a informação é farta e o tempo das pessoas é escasso? O que se precisa aprender em um mundo do trabalho em que a atualização é valorizada e a formação precisa garantir não apenas as bases do conhecimento, mas também suas mais novas facetas, inovações, ao devir anunciado e imediatamente ultrapassado?” (p. 218)

Outras perguntas que se fazem necessárias ao professor são feitas por Masetto (2012, p.44):

“o que o aluno precisa aprender para se formar como um profissional-cidadão? Como o aluno aprenderá melhor? Que técnicas favorecerão a aprendizagem do aluno? Como será feita a avaliação de forma que o incentive a aprender?”

A organização da sala de aula, inclusive, faz parte das estratégias de ensino, pois ela facilita “a aprendizagem do aluno; abrange a arrumação dos móveis na classe, o material a ser utilizado, seja um simples giz e lousa, seja textos, perguntas ou casos, sejam (confirmar) complicados recursos audiovisuais, sejam excursões a locais fora da escola.” (MASETTO, 1990, p. 51).

Por fim, os professores precisam investir na dimensão pedagógica da docência porque ela envolve atividades e valores traduzidos em ter:

“sensibilidade ante o aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada (professores e alunos); integração teoria/prática e, também o ensinar a partir do respeito à aprendizagem do aluno”. (ISAIA, 2006, p. 13)

Uma última coisa a ser considerada neste capítulo é: Onde os professores vão conhecer e/ou aperfeiçoar os saberes pedagógicos? Onde vão adquirir esses conhecimentos, uma vez que os cursos de pós-graduações não são voltados para formá-los docentes?

Existem algumas alternativas que vêm surgindo recentemente, em virtude do reconhecimento dos docentes sobre essa necessidade.

Masetto (2012), como não poderia deixar de ser, elenca diversos lugares onde pode se dar a aquisição desse conhecimento pedagógico e que poderiam ser utilizados pelas IES:

“(...) oferecer uma disciplina optativa de metodologia do ensino superior, como fazem alguns programas principalmente nas áreas de saúde ou de educação. (...) organizar seminários, *workshops* ou encontros sobre novas experiências pedagógicas realizadas no ensino superior, e incentivar pesquisas sobre o ensino superior nas diversas áreas.” (p. 200).

Os cursos de mestrado também poderiam ser uma boa opção, bem como cursos de Pós-graduação *latu sensu* voltados especificamente para a docência no ensino superior:

“cursos de mestrado que estão sendo planejados colocando como objetivo, explícito e formal, a formação do pesquisador e do docente do ensino superior com a consequência de repensar e reorganizar todo o currículo desse curso para propiciar aos seus alunos condições de conseguir a formação proposta. (...) Outro caminho aberto pela pesquisa é a valorização, a reorganização e um currículo novo dos cursos de especialização ou dos cursos assim chamados de pós graduação *lato sensu* para formação de professores do ensino superior” (MASETTO, 2012, p. 201)

As IES deveriam tomar para si a responsabilidade de tornar seus professores competentes na área pedagógica, como será melhor explorado posteriormente:

“(...) as próprias instituições (...) com seus docentes da área de educação, criar um programa ou serviço permanente de formação pedagógica para seus professores. (...) para uns poderá ser uma troca de experiências; para outros, uma atividade de sensibilização para a docência. Ainda, pode ser considerada uma oficina de planejamento ou uma forma de experimentar algumas técnicas de aula, e assim por diante. O importante é que seja uma atividade que interesse ao grupo e seja prazerosa” (MASETTO, 2012, p. 202).

Alguns professores, interessados em seu desenvolvimento docente, têm montado grupos de reflexão sobre o tema:

“Já se encontraram, também, pequenos grupos de professores que iniciaram sua formação pedagógica com leituras individuais, estudos em grupo, troca de e-mails com outros professores, tentativas de experimentar algo de novo em suas aulas, apoiando-se uns aos outros e envolvendo sempre seus colegas. E os resultados foram bastante interessantes. Em geral, acabaram encontrando-se com outros grupos e desenvolvendo de forma intensa.” (MASETTO, 2012, p. 202).

O importante, independente do lugar onde se dá o contato com esse conhecimento, é que seja propiciador de aprendizados e saberes compartilhados.

“(…) é possível afirmar que a construção do *conhecimento pedagógico compartilhado* pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor” (ISAIA e BOLZAN, 2004, p. 3)

Tão ou mais importante do que o compartilhar de conhecimentos, é a busca interminável por obtê-los:

“Não basta ter a formação docente, é preciso buscar incessantemente o aprendizado, saberes necessários à prática educativa juntamente com valores éticos e morais, formando assim, cidadãos capazes de produzir e construir sua própria identidade, isto é competência pedagógica”. (FARIA, 2010, p. 1)

Assim, resta indicada a necessidade de conhecimentos pedagógicos ao professor do Ensino Superior.

5. Competências do professor do ensino superior

O presente capítulo abordará a competência dos professores do ensino superior. Já foram abordadas diversas delas, mas cabe esclarecer neste capítulo o que de fato cabe ao professor conhecer e saber para que sua carreira docente tenha bom êxito no que diz respeito ao aprendizado dos alunos.

“Competência sempre tem que ver com uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente: saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades”. (MASETTO, 2012, p. 30)

O professor competente no exercício de sua profissão, qual seja, a de ensinar, de ser o mediador do ensino, precisa adquirir e desenvolver saberes, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades, elencadas por Masetto (2012).

Assim, quais são as competências do docente desse nível de ensino? O que ele precisa saber e conhecer? Quais atitudes ele vai ter diante de seus alunos? Quais as habilidades e estratégias que vai utilizar para que seus alunos de fato aprendam?

O fato de o professor fazer bem o seu trabalho que se refere à disciplina que leciona, não significa que automaticamente ele saberá ensinar bem esta disciplina. Apesar da prática do profissional ser importante para gerar uma certa realidade nas aulas, não garante o

aprendizado dos alunos. Para isso, o professor precisa de fato conhecer a matéria a ser lecionada.

“ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre o que faz.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 134).

Diante disso, a primeira competência a ser destacada aqui, apesar de termos citado pouco no decorrer do trabalho, é sim o conhecimento de toda matéria a ser lecionada. Muito embora não seja o único saber que o professor precisa ter, o que seriam das aulas se o professor não soubesse o conteúdo? Talvez leitura de artigos de lei e esperar que os alunos comentem, como no caso de uma aula no curso de Direito, por exemplo.

Por isso o professor deve dominar bem o conteúdo da matéria que vai lecionar. Deve estar constantemente atualizado com as mudanças, aprofundar seus conhecimentos através de especializações, mestrado e doutorado.

Esses conhecimentos, e também a prática que o professor poderia conhecer, ainda que não seja possível vivenciar tudo o que ensina, devem ser “atualizados constantemente por intermédio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, participação em congressos, simpósios e intercâmbios com especialistas, em acompanhamento de revistas e periódicos de sua especialidade, etc.” (MASETTO, 2012, p. 31).

Além disso, fato é que as aulas serão muito mais interessantes se o conhecimento a ser adquirido for enriquecido com a realidade dos alunos ou com situações do cotidiano, sempre que possível:

“Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva (...)? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2011, p. 32)

“(…) é necessário que o professor assuma como ponto de partida de seu trabalho, a vivência cotidiana de seus educandos”. (SOBRAL e SANTOS, 2011, sp)

Como se sabe, não basta apenas o conhecimento da matéria. O docente, considerando que ele vai ensinar aquilo que sabe, precisa de conhecimentos pedagógicos, de modo que as duas competências, juntas, formarão o conhecimento para o ensino do docente do ensino superior:

“(…) para ensinar uma matéria não basta dominar os conteúdos ou ter domínio da prática de ensino dessa matéria. Para que um professor transforme as bases da ciência em que é especialista em *matéria de ensino*, e com isso oriente o ensino dessa matéria para a formação da personalidade do aluno, é preciso que ele tenha: a) formação da matéria que leciona; b) formação pedagógica-didática na qual se ligam os princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem com problemas específicos do ensino de determinada matéria”. (LIBÂNEO, 2011, p. 194)

O diferencial do professorado do ensino superior poderia ser a capacitação na área pedagógica. Aliás, a melhoria do Ensino Superior se dará com a competência de seus docentes:

“Também se nota que a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo *específico* e no campo *pedagógico* de seus docentes” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 38)

Considera-se, portanto, que o conhecimento pedagógico é tão importante quanto o do conteúdo específico, quanto à pesquisa do professor:

“O *campo da pesquisa* constitui-se como estruturante da profissão do professor universitário no processo de construção de conhecimentos, enquanto o *campo da docência*, considerado de baixo prestígio acadêmico e social, expressa a socialização e a difusão do conhecimento” (CORREA, et al, 2011, p. 81)

Pimenta e Anastasiou (2010) indicam também o conhecimento didático e a experiência profissional que, juntamente com os conhecimentos específicos e pedagógicos tornarão o docente de fato competente:

“(…) nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensino é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).” (p. 71)

As pesquisas de Shulman, como narra Mizukami (2004), apontam três conhecimentos inerentes ao docente do ensino superior:

“Os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. Esses conhecimentos são apresentados de várias

formas tais como proposições (conhecimento proposicional), casos (conhecimento de casos) e estratégias (conhecimento estratégico). (...) Conhecimento de conteúdo específico: (...) matéria que o professor leciona. (...) fatos, conceitos, processos, procedimentos, etc. (...) É importante que o professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo (...) considerando aspectos específicos dos contextos em que leciona, da população que frequenta sua escola e suas classes. (...) Embora uma compreensão pessoal da matéria seja necessária, não é condição suficiente para que seja capaz de ensinar. (...) Conhecimento pedagógico geral: (...) conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos (...) conhecimentos de contextos educacionais (...) Conhecimento pedagógico de conteúdo: (...) inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino. (...) a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, a ser considerado a seguir, e é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.” (sp)

Tendo em vista tais competências, cabe observar para quê o docente do ensino superior precisa delas.

Primeiramente porque ele formará pessoas, de modo que seu ensino deve visar o melhor, isto é, formar pessoas éticas, corretas, civilizadas etc.

“O maior desafio nessas relações [relações e mediações entre professores e alunos] é garantir as aprendizagens de todos como pessoas melhores. Que possam convergir suas atenções e interesses em aprender a lidar com as informações com segurança e crítica e com as demais pessoas com respeito, civilidade, atenção, cortesia e colaboração.” (KENSKI, 2011, p. 219).

“(...) facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos em todas as atividades acadêmicas, a fim de que, vivenciando a democracia na instituição, aprendam a viver democraticamente na sociedade”. (SOBRAL e SANTOS, 2011, sp).

Além disso, o professor formará profissionais:

“(...) o preparo de todos os tipos de profissionais que necessitam de formação especializada está sob sua responsabilidade” (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 7)

“(...) é necessário que o docente se sinta responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não apenas por ministrar uma disciplina” (MASETTO, 2012, p. 73)

Apesar dessa responsabilidade, o docente precisa reconhecer que ele não é a única fonte do conhecimento do aluno, de modo ser necessário que ele o ensine a aprender por si só, pesquisando e buscando conhecimento:

“(…) docentes de educação superior devem se ocupar sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, em vez de serem unicamente fontes de conhecimento. (MASETTO, 2012, p. 21)

Em segundo lugar, o professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem, uma vez que não é a única fonte do conhecimento e sim a ponte entre o aluno e o conhecimento. Por isso, o docente capacitado é aquele que não deixa de ser especialista, mas se torna também ser mediador.

“A atitude do professor está mudando: do especialista que ensina ao profissional da aprendizagem, que incentiva e motiva o aprendiz, se apresenta como a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos”. (MASETTO, 2012, p. 29)

“(…) o papel do professor desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura”. (MASETTO e ABREU, 1990, p. 11).

Outro atributo é a flexibilidade, a possibilidade de o professor alterar seu modo de ensino ainda que no decorrer da aula, se observar que o que está fazendo não está atingindo o objetivo de os alunos aprenderem:

“não existe a menor garantia de que um processo que funcionou com um grupo vá funcionar da mesma forma com outro. Novamente, a atitude de flexibilidade, de abertura, a capacidade de lidar com o imprevisto e o novo se tornam essenciais ao desempenho e sucesso da atividade docente.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 194).

O docente competente no ensino superior tem diversas outras características, mas vale destacar:

“(…) amor e gosto pela docência na graduação, indignação e enfrentamento da inércia, persistência, paciência, tolerância, crença e fé, entusiasmo, colaboração, criatividade, disponibilidade e vontade de aprender, organização, flexibilidade e respeito pela diversidade, gosto pela interdisciplinaridade, responsabilidade, compromisso, empreendedorismo, inovação, humildade, objetividade, liderança” (ANASTASIOU, 2011, p. 64).

“(…) um professor que estabeleça diálogo com seus pares, que faça um planejamento em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que

discuta sobre a aprendizagem dos estudantes e a sua formação como docente. Além disso, faz-se necessário um professor que tenha flexibilidade mental para transgredir as fronteiras de sua própria disciplina, interpretando a cultura e reconhecendo o contexto no qual se processa o ensino.” (CORREA, et al, 2011, p. 90).

“Um professor que consegue enfrentar as diferentes realidades educacionais e adequar suas estratégias de acordo com as necessidades de seus alunos e os suportes tecnológicos que tenha a sua disposição. Um professor para novas educações, que saiba trabalhar em equipes e conviver com pessoas com diferentes tipos de formação e objetivos (alunos, técnicos, outros professores), unidos com a preocupação de oferecer o melhor de si para que todos possam aprender. Um novo professor-cidadão preocupado com sua função e com a sua atualização. Um profissional que conheça a si mesmo e saiba contextualizar as suas melhores competências e seus limites para poder superar-se a cada momento. O professor flexível, competente, humano e compreensivo que o ensino em tempos de mudança está a esperar.” (KENSKI, 2011, p. 224).

Para ser professor precisa-se de tempo. Tempo além daquele dedicado aos alunos na sala de aula.

“Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avalia-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo...” (FRANCO, 2011, p. 163-164).

E que professor nunca ouviu: “Mas por que eu preciso aprender isso?”, “Aonde eu vou usar isso?”, “O que isso tem a ver com a profissão que vou seguir?”. Sim, o professor precisa responder a essas perguntas, e será capaz de fazê-lo se de fato for competente em sua área de conhecimento e na área pedagógica.

“É um direito do aluno saber para que vai estudar aquele conteúdo que lhe é proposto. É dever do professor responder adequadamente a essa dúvida” (MASETTO, 2012, p. 81)

Isso tudo porque o objetivo principal do docente deve ser a aprendizagem de seus alunos e não a simples transmissão de conteúdo. A tarefa do docente só terá fim quando se verificar que seus alunos realmente aprenderam o que ele pretendia.

“Passar o conteúdo deixa de ser o objetivo primeiro e único dos docentes, pra que a luta pela aprendizagem do aluno ocupe o lugar que lhe cabe na formação profissional dos jovens” (MASETTO, 2012, p. 163)

Á partir daí é que virá a avaliação:

“Insiste-se em que o processo de avaliação está integrado ao processo de aprendizagem. Este resulta da inter-relação de, pelo menos, três elementos: o aluno que procura adquirir aprendizagens; o professor, cujo papel é o de colaborar para que o aluno consiga seu intento; e um plano de atividade que apresente condições básicas e suficientes que permitam ao aprendiz atingir seu objetivo” (MASETTO, 2012, p. 171).

Por fim, não poderia deixar de mencionar, a necessidade do docente estar em constante atualização. Seja de sua matéria de conhecimento específico, seja dos saberes pedagógicos e didáticos, seja em sua área de pesquisa, seja acompanhando a evolução da sociedade.

“Dois focos básicos devem ser considerados em uma comunidade de professores: a melhoria da prática profissional e a crença de que os professores são estudantes de suas áreas ao longo de sua vida. Como tais, devem crescer em conhecimentos, amplitude e compreensão, assim como acompanhar o processo de produção de conhecimento nas suas áreas de conhecimento específico” (MIZUKAMI, 2005-2006, sp)

“(…) é primordial ao exercício do magistério uma atualização permanente, tanto dos conteúdos específicos das suas disciplinas quanto dos suportes tecnológicos” (SOBRAL e SANTOS, 2011, sp)

Eis expostas aqui as competências do docente do ensino superior. Cabe agora refletir sobre as Instituições de Ensino Superior, lugar onde estão lecionando os docentes. Resta a elas o desafio de formar esses professores para que sejam de fato competentes.

6. Desafio das instituições de ensino superior

Diante de tudo que foi dito até aqui, resta a pergunta: Em que lugar os docentes do ensino superior serão realmente profissionalizados na docência? A quem cabe a responsabilidade de formá-los para o que vão ensinar?

Não poderia ser outro o lugar se não na própria IES em que leciona. Claro que cursos são importantes, as pós-graduações, as palestras sobre o tema, mas a Instituição deve ser a principal responsável por essa formação.

“Espera-se assim contribuir para o incremento de políticas institucionais de formação contínua capazes de superar os limites de ações isoladas como cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação, palestras e estágios, que têm marcado a preparação desses professores” (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 20)

Como também já foi mencionado, o professor vai se desenvolver de forma individual e também de forma coletiva, razão pela qual tem-se a importância do compartilhar de experiências.

“A formação do professor deve estar aninhada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que tem então na formação inicial o princípio de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas. (...) A interação com o contexto de atuação constitui elemento essencial ao processo de formação ao longo da carreira docente.” (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 27)

No âmbito da IES onde ensina, isso seria ideal, pois juntamente com seus colegas, desenvolveriam novas formas de ensinar determinados grupos de alunos.

A ausência desses espaços promovidos pelas IES pode levar à chamada *solidão pedagógica*, como ensinam Isaia e Bolzan (2004, p.2):

“É notório também que a ausência de espaços institucionais voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, na qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, interfere na construção da professoralidade. A consequência da falta de espaços dessa natureza leva a um sentimento de *solidão pedagógica*, o que muitas vezes inviabiliza a construção conjunta de estratégias educativas.”

Ressaltando também que não basta a vontade dos professores individualmente em abrir e usar espaços em que possam compartilhar suas dificuldades, experiências e metodologias:

“(...) é necessário um esforço organizado, com responsáveis específicos para desenvolver ações formativas, voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores” (ISAIA, 2006, p. 10).

A IES e o professor devem trabalhar juntos na formação do futuro profissional, o aluno. Isso porque é a Instituição de ensino que vai determinar, por exemplo, o perfil do profissional que pretende formar, mas é o professor que vai ajudar a construir esse perfil com sua prática, que vai de fato formar esse profissional.

“a superação dos desafios só pode ser encontrada em um trabalho participativo entre todos os envolvidos. Os professores não formam e nem se formam no vazio, as possibilidades de desenvolvimento ou estagnação dependem também do ambiente em que labutam.” (ISAIA, 2006, p. 17).

Seguindo esse raciocínio, não apenas o professor, mas também as Instituições de Ensino devem acompanhar o desenvolvimento da sociedade a fim de transformar e renovar seus ensinamentos.

“Instituições de ensino atentas às demandas e necessidades da aprendizagem nesse mundo em mudança precisam repensar seus objetivos e práticas de ensino, de modo a prover aos seus alunos os meios cognitivos e instrumentais de compreender e lidar com os desafios postos por essa realidade. Tais objetivos estão ligados a tarefas como o desenvolvimento da razão crítica, isto é, a capacidade de pensar a realidade e intervir nela, por meio de sólida formação cultural e científica; o primeiro de meios pedagógico-didáticos para o domínio de competências cognitivas que levem ao “aprender a pensar”; o fortalecimento da subjetividade dos alunos e a ajuda na construção de sua identidade pessoal, dentro do respeito à diversidade social e cultural; a formação para a cidadania participativa.” (LIBÂNEO, 2011, p. 189).

Ainda que os docentes estejam desmotivados e desinteressados em adquirir conhecimento da área pedagógica para a melhoria de suas aulas, cabe às Instituições onde trabalham promover reuniões e debates que incentivem a reflexão sobre essa necessidade.

“A proposta de levar os professores, especialistas em diversas áreas do conhecimento, a se identificar como formadores, a reconhecer que a pedagogia não habita apenas nas faculdades e nos departamentos de educação, constitui ainda um desafio a ser enfrentado corajosamente nas instituições de ensino superior.” (RIOS, 2011, p. 243).

À partir do momento em que as IES começarem a despertar em seus docentes esse tipo de reflexão, terão também que observar melhor as suas condições de trabalho, uma vez que o professor hoje, não apenas nos níveis da educação básica, mas também do ensino superior, são desvalorizados inclusive em virtude de salários baixos.

“Com relação ao papel de professor, verifica-se que, ao lado do discurso que chama atenção para o valor da profissão docente, há uma atitude de desconsideração, que se revela nas más condições de trabalho, nos baixos salários e no pequeno investimento em sua formação inicial e continuada. Todos esses elementos se entrecruzam, na verdade, na constituição da *identidade* do professor.” (RIOS, 2011, p. 231)

“(…) o vínculo dos docentes com as instituições, traduzido em emprego remunerado, deve assegurar as condições de trabalho necessárias ao envolvimento, ao planejamento, à reflexão e à avaliação do processo” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 116)

O professor, então, poderá começar a almejar uma carreira profissional na docência e a Instituição de Ensino poderá apoiá-lo nesse percurso.

“Quando se fala em formação contínua se pensa de imediato na perspectiva do professor, no seu crescimento e aperfeiçoamento profissional, acrescidos de uma desejada melhoria salarial e boas condições estruturais de trabalho; seria essa uma perspectiva individual que não só se compara como também acompanha o paradigma capitalista das relações de trabalho atual.” (SOBRAL e SANTOS, 2011, sp).

Além disso, as Instituições de Ensino devem orientar seus docentes quanto ao planejamento pedagógico, quanto à metodologia, quanto aos processos de avaliação. Os docentes, por sua vez, devem apresentar relatórios, prestar contas do que tem ensinado, sobre o progresso de seus alunos, havendo, assim, um controle institucional sobre o que está acontecendo nas salas de aula.

Essa interação professor-Instituição vai melhorar a qualidade do ensino como um todo, pois juntos trabalharão para o desenvolvimento da formação do aluno.

“O professor necessita interagir com o diretor de sua faculdade, pois este deverá ser o principal interessado em eu o processo de aprendizagem se realize da melhor forma possível. Informa-lo sobre o que se pretende fazer, os resultados esperados, e como motivar e interessar os alunos poderá colocar o diretor ao lado deles como participante efetivo do processo de aprendizagem” (MASETTO, 2012, p. 63).

A formação desses espaços vai valorizar a tolerância no trabalho coletivo, capacidade de escuta e de interação, sensibilidade dos professores para questionar os outros e a si próprio, estabelecer relações de confiança profissional e parceria, instalar um clima que possa favorecer as trocas e o diálogo entre os participantes. (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p. 41)

Os professores que não tiverem formação pedagógica devem ser apoiados pelas IES a, inclusive, elaborar um plano de ensino, que orientará as suas aulas e permitirá sua auto avaliação após o término da disciplina.

Esse plano de ensino é apresentado na Instituição, a qual pode acompanhar seu desenrolar e verificar se o que está sendo ensinado contribui para construir o perfil planejado.

“O professor que se responsabiliza por uma disciplina, comunica-se com chefes de departamento, diretores de faculdade ou outros representantes da instituição, apresentando-lhes seu plano de ensino. É a forma de mostrar a orientação que dá ao seu trabalho, permitindo uma verificação da adequação

entre este e os objetivos da instituição de ensino.” (MASETTO, 1990, p. 16-17)

Por fim, é dever da Instituição de ensino formar seus docentes e juntamente com eles propiciar um ensino de qualidade para os alunos. Os alunos e sua aprendizagem são o objetivo principal de toda essa estrutura.

“as bases para o enfrentamento dos desafios relativos à docência superior pressupõem iniciativas conjuntas de professores e alunos, em consonância com seus contextos institucionais e com as Políticas de Educação Superior, a fim de favorecerem o desenvolvimento institucional e profissional de todos aqueles que labutam nesse nível de ensino” (ISAIA, 2006, p. 17)

É através da formação dos professores que as IES formarão bons profissionais, e com isso poderá se dar uma sensível melhoria no ensino de graduação.

7. Professores de direito

Talvez os professores do Direito sejam os mais distantes da competência pedagógica. Tanto por estarem demasiadamente envolvidos em suas profissões, em suas teses e pesquisas, quanto por acharem tal competência desnecessária pelo clássico conceito: *“eu sei fazer, logo, sei ensinar”*.

“Em suas falas [dos professores de Direito], fica fácil perceber a supervalorização do professor, em detrimento do aluno, a arrogância de ser o detentor do conhecimento, a falta de reflexão sobre suas práticas e a desvalorização do saber pedagógico, visto como ilusão e sonho do *peçoal da educação*”. (PAGANI, 2011, sp)

Tal conceito, como já bastante explorado, está errado e pode de ser mudado em virtude da conscientização dos docentes sobre a sua profissão de formador, de educador.

No caso de cursos de Direito, não é incomum haver críticas sobre as práticas dos docentes que priorizam transmitir o conteúdo de suas matérias específicas de forma oral. Em sua maioria esses professores são profissionais de renome no meio jurídico, mas não formados para ensinar, sem qualquer preparação pedagógica.

“Tendo outra profissão, não é difícil imaginar que pouco tempo seja dedicado para a atividade docente, que se resume, inevitavelmente, ao tempo passado em sala de aula. A reflexão, o estudo, a pesquisa e a vida acadêmica não fazem parte da rotina desses professores, que chegam e saem assim que “bate o sinal”. Sem reflexão, não há questionamento e, sem questionamento, não há mudança, tampouco, a percepção dessa necessidade. (...) Sem tempo de se dedicar à docência e sem reflexão sobre seu ofício, esse professor

tende a ser um mero transmissor do conhecimento e da ideologia dominante” (PAGANI, 2011, sp)

Assim, nesse caso específico, parecem ser poucos os docentes que se preocupam com a didática, com o conhecimento de técnicas pedagógicas voltadas para lecionarem, fazendo com que as ideias de Pimenta e Almeida (2011) sirvam também para eles:

“Predomina dentre os professores universitários brasileiros um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no departamento e na sala de aula.” (p. 26)

Normalmente os professores de Direito, assim como inúmeros de seus colegas professores de outras áreas, possuem amplos conhecimentos específicos e experiências profissionais significativas, mas “nem sempre apresentam atributos específicos, necessários e desejados para a vertente docente dessa profissão” (CORREA et al, 2011, p. 80).

No entanto, se o professor passa a se ver na condição de professor e percebe seu objetivo dentro da sala de aula, sua metodologia de ensino pode mudar. Se a aprendizagem do aluno for o principal motivo de o professor ministrar as suas aulas, o foco da aula será o aluno e não o professor ou o conteúdo.

Desse modo, poderia sair de cena a aula meramente expositiva, ainda que com o auxílio de slides, e o aluno poderia participar mais delas. No caso específico do professor do Direito, ele poderia ir além de pautar as suas aulas na leitura e explicação de artigos de lei, pois isso os alunos podem encontrar nos livros de doutrinas. Embora não falando especificamente desses professores, Masetto (2012) coloca que:

“(…) Docentes de educação superior atualmente devem estar ocupados, sobretudo, em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento pessoal”. (p. 16)

Está certo que o professor precisa estar constantemente atualizado sobre as mudanças que ocorrem com o conteúdo de suas aulas, mormente porque no Direito a legislação muda constantemente, bem como o entendimento dos Tribunais Superiores, mas eles podem usar muitas formas interessantes de ensiná-las, uma vez que por causa das especificidades eles são estudantes de suas áreas de atuação durante toda a vida.

“Não é por dominar com destreza as mais variadas estratégias que o professor se constitui num eficiente orientador para a aprendizagem do seu aluno. É necessário que seja capaz também de dominar, em extensão e profundidade, o conteúdo a ser absorvido pelo aprendiz.” (MASETTO, 1990, p. 50)

Um erro comum entre os docentes do Direito é o isolar-se em suas matérias sem saber o que seus colegas estão a ensinar. Ora, o campo do Direito é muito extenso e as matérias se interligam facilmente. Daí a importância do professor envolver-se com professores das outras matérias que estão sendo estudadas ou que já foram estudadas por seus alunos, a fim de formar relação entre elas.

“a prática costumeira de contratar professores do ensino superior para “ministrar uma disciplina” coloca o docente imediatamente “em aula daquela disciplina”, não lhe oferecendo condições de perceber a inter-relação de sua disciplina com as demais que integram o currículo do curso.” (MASETTO, 2012, p. 69-70)

O aluno necessita ver o Direito como um todo, saber relacionar as disciplinas, saber aplica-las aos casos concretos, uma vez que, quando estiverem atuando em suas respectivas áreas, não as terão divididas. Ou seja, o cliente não vai chegar no escritório de advocacia dizendo que tem um problema que diz respeito ao Direito civil; é o profissional que vai ter que identificar a área do Direito a ser trabalhada caso a caso.

“(…) a aula universitária poderá deixar de ser um espaço apenas de transmissão mecânica e fragmentada de conhecimentos científicos e profissionais, para instaurar-se como um lugar que possibilita ao aluno uma compreensão genuína de seu campo de atuação, que o torna capaz de aplicar conhecimentos, destrezas, saberes e situações novas e imprevisíveis, ao longo de sua carreira profissional.” (ISAIA, 2006, p. 8)

Por isso a importância dos estudos de caso. As aulas precisam ser problematizadas, relacionadas com as experiências dos alunos e os casos reais. Para tanto o professor deve conhecer o contexto dos alunos, conhecer o que vivenciam fora da sala de aula. Mais que isso, é interessante e importante o contato pessoal e humano do professor com os alunos a fim de compreendê-los o suficiente para ensiná-los bem.

Tudo isso faz parte dos princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, inerentes à profissão de professor. De modo que o professor do Direito, por mais renomado que seja em sua área do conhecimento, não pode desprezar o conhecimento pedagógico, pois que ele é o mediador entre o conhecimento e o aluno.

Os cursos de Direito, no entanto, tem se esforçado para cumprir as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais –, colocando nos currículos as matérias de Prática Jurídica e Estágio Curricular Supervisionado. São aulas mais práticas, mas que não eximem a necessidade de conhecimento pedagógico dos professores.

Uma barreira que os docentes do curso de Direito encontram ao utilizarem de metodologias alternativas para melhorar suas aulas e para promover o aprendizado dos alunos, é a prova da OAB. Isso porque os alunos de fato se preocupam com a prova. Essa prova é realizada ao final da graduação e tem como objetivo tornar o bacharel em direito, advogado. A maior parte das questões são artigos de lei, de modo que muitos decoram os artigos para garantirem a aprovação no exame.

Os professores, por sua vez, são levados pelas IES a treinarem seus alunos aproveitando questões de exames da OAB, pois quanto maior o número de seus alunos aprovados nos exames, melhor será seu *status* entre os cursos de Direito das demais instituições.

Nesse sentido, uma indagação surge entre os docentes dos cursos de Direito:

“para que repensar a metodologia de ensino, a avaliação, o papel do aluno e do professor, se no final o que vale é ser capaz de memorizar os códigos e manuais que são cobrados nas referidas provas?” (PAGANI, 2011, sp)

Assim, os cursos de Direito se parecem com o que se aprende nas autoescolas. Aprende-se a fazer a baliza para passar na prova e depois, quando consegue a CNH, aprende sozinho na prática como dirigir e estacionar.

Particularmente, a aprovação no Exame de Ordem deveria ter com base no que o aluno aprendeu durante o curso e os professores que o acompanharam verificar se ele está apto ou não a exercer a advocacia. Isso porque, como ensina Cunha:

“Reduzir a avaliação à aplicação de uma prova é reforçar uma visão mecanicista e simplificadora, constituída como uma tecnificação da formação. É como se fosse possível estabelecer uma relação causal entre o sucesso numa prova e o desempenho profissional, assim como ligar, linearmente, as aprendizagens realizadas pelos estudantes durante um curso e a capacidade de responder a instrumento pontual de avaliação. (CUNHA, 2006, p. 260)

Isso mostra que até os Exames de Ordem precisam de uma “reforma pedagógica”. Mas enquanto isso não acontece, cabe aos professores ter o equilíbrio de ensinarem o conteúdo

sem ficar exclusivamente nos artigos de lei, mas coloca-los em na sala de aula com relação a fatos concretos ocorridos na vida e nos tribunais.

Vale lembrar que o professor com competência pedagógica não é o comumente chamado de “show man”, pois:

“Nem tudo no ensino jurídico (ou qualquer ensino) pode ser um exercício de prazer e diversão. Alguma coisa está reservada o estudo solitário, na difícil tarefa do aluno de estar só com o objeto (por exemplo: um texto) de seu aprendizado.” (GUEDES, 2012, sp).

Apesar de nem tudo ser prazeroso no Direito, cabe ao professor do Direito o conhecimento de práticas pedagógicas não para que o aprendizado seja mais simples, mas para que saiba diversos meios de ensinar o conteúdo denso e profundo do Direito como um todo.

Por outro lado, Freitas (2013) lembra que os estudantes do Direito estão inseridos num mundo digital, preferindo sites a livros, imagens ao discurso, ação à meditação, tendo dificuldade de expor suas ideias no papel, escrevendo de forma deficiente. No mundo que vivem, isso não poderia ser diferente. Diante dessa realidade:

“O professor de Direito assume um papel de relevância que não se limita às aulas em classe. Vai além. Precisa ser um verdadeiro guia, alguém que desbrava e mostra os caminhos a seguir (...) Cabe ao professor levar o aluno a participar” (sp).

O citado autor ressalta a importância de dar visibilidade às palavras por meio de *power point* e vídeos, de discutir a teoria com apresentação de casos práticos, exibindo filmes com temas polêmicos, assistir, fora da sala de aula, julgamentos e visitar espaços de memória judiciária ou museus, utilizar de redes sociais para um maior contato com o aluno e, sobretudo:

“Orientar sobre sua vida profissional, transmitir noções de ética, de como conduzir-se em situações embaraçosas, como formar o currículo, a importância da cultura geral, tudo isto e muito mais pode e deve ser passado em lições de vida que vão além da sala de aula” (FREITAS, 2013, sp).

Desse modo, os professores vão adquirindo uma identidade de professor do ensino superior, “para o que os saberes da experiência não bastam” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 79)

CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou responder às questões: Há necessidade de conhecimento e/ou aperfeiçoamento pedagógico para lecionar no ensino superior? Se sim, quais são eles?

Como se constatou através do levantamento bibliográfico, sim, os professores que lecionam no ensino superior, precisam de conhecimento pedagógico, bem como de se aperfeiçoarem e se atualizarem constantemente. Aliás, conhecimentos pedagógicos são tão importantes quanto o conhecimento que têm em suas áreas específicas de atuação profissional. Diante disso, os docentes desse nível de ensino precisam reconhecer essa falta e buscarem tais conhecimentos.

São diversos os conhecimentos pedagógicos necessários à profissão de professor, como exposto no decorrer da pesquisa. Sobretudo nos cursos de Direito, os docentes competentes se destacam como aqueles que levam os alunos à autonomia do aprendizado e trabalham com eles casos práticos, interligando outras matérias aprendidas, deixando, assim, a tradicional aula expositiva, mesmo sem se esquecer de aprofundar temas nada agradáveis no mundo do direito.

O objetivo de identificar, na literatura acadêmica, os conhecimentos pedagógicos necessários aos docentes do Ensino Superior, inclusive aos que lecionam em cursos de Direito, foi efetivamente alcançado, mormente por se constatar que os professores do Direito também precisam de conhecimento pedagógico.

A pesquisa como um todo focou mais na necessidade de conhecimento pedagógico aos docentes do ensino superior do que em quais conhecimentos exatamente seriam necessários. Ou seja, foi mais explorada a necessidade pedagógica do que a prática pedagógica.

Sendo assim, o objetivo de identificar quais conhecimentos pedagógicos são fundamentais na formação e na prática docente de professores do Curso de Direito, não foi muito aprofundado.

Já o objetivo de identificar os meios que as Instituições de Ensino Superior podem utilizar para subsidiar os professores de Direito em sua atuação e formação pedagógica foi alcançado, apresentando, inclusive, desafios às IES.

A elas (IES) cabem, ao recrutar os docentes, avaliar seus currículos e a formação pedagógica ao invés de centrarem os conhecimentos dos futuros professores apenas nas especializações, mestrados ou doutorados, como exige a lei.

Muito além disso, as IES devem levar seus docentes ao conhecimento pedagógico através de espaços de professores que compartilham ideias de ensino e aprendizagem, aperfeiçoando-se profissionalmente como professores.

As referências utilizadas para a realização da presente pesquisa, no que toca ao professores de ensino superior de modo geral, foram facilmente encontradas, já que é grande a preocupação dos estudiosos/pesquisadores, sobre a formação e atuação dos professores no ensino superior nas faculdades e universidades do Brasil.

Já quanto às referências referente ao conhecimento da docência dos professores do Direito, estas foram mais difícil de localizar, uma vez que os professores desse curso, em sua maioria, não dão importância ou não reconhecem à necessidade do conhecimento pedagógico. Por conta disso, foram encontrados apenas poucos artigos sobre o tema.

Diante da pesquisa aqui realizada, evidencia-se a importância de maiores debates e reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Direito, bem como sobre o papel das IES na conscientização dos docentes sobre a necessidade de conhecimento e prática pedagógica em suas aulas no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: Aspectos teóricos e práticos. In.: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. (p. 44-74) São Paulo: Cortez, 2011.

_____, L. G. C; PIMENTA, S. G. Didática e construção da identidade de professores do ensino superior. In.: *Docência no ensino superior*. (p. 76-92) São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, A. K. et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In.: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. (p. 75-102) São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Educação*, Porto Alegre (RS), ano XXVII, n.3 (54), p. 525-536, set/dez 2004.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*. v.11. n. 32, p. 258-371, maio/ago 2006.

FARIA, M. A. T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. *Revista Científica da Faculdade Atenas*, PARACATU/MG: Faculdade Atenas, 2010. Disponível em: <<http://www.atenas.edu.br/faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/REVIST2010/12.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2012.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem. In.: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. (p. 159-187) São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, V. P. Construindo relações entre professores e alunos de Direito. *Revista Consultor Jurídico*, 2013. Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2013-jul-28/segunda-leitura-construindo-relacoes-entre-professores-alunos-direito>> Acesso em: 11 set. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUEDES, N. O admirável mundo novo do ensino jurídico. *Revista Consultor Jurídico*, 2012. Disponível em <<http://www.conjur.com.br/2012-dez-17/constitucao-poder-admiravel-mundo-ensino-juridico>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

ISAIA, S. M. A. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In.: RISTOFF, D.; SEVIGNANI, P. (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. (p. 1-21) Brasília: Inep/ MEC, 2006.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. *IV Congresso Internacional de Educação*, UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2004.

KENSKI, V. M. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In.: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. (p. 213-228) São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino como pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In.: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. (p. 188-212) São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, M. T.; ABREU, M. C. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 8ª edição. São Paulo: MG ed. Associados, 1990.

MASETTO, M. T. Discutindo a aprendizagem do adulto. In: *Aulas Vivas*. (p. 78-94) 3ª Ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

_____. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2ª ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v.1, n.1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acessado em 11 maio 2012.

_____. *Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman*. Revista Educação, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>> Acesso em: 11 mai. 2012.

PAGANI, J. F. O. A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação “*stricto sensu*”. 2011. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0264.pdf>>. Acessado em 11 set. 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. *Docência no ensino superior*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In.: *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. (p. 19-43) São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In.: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.) *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. (p. 229-245) São Paulo: Cortez, 2011.

SOBRAL, A. C. S.; SANTOS, M. M.. A Competência Pedagógica do Professor Universitário. *V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. São Cristóvão-SE, 21 a 23 de setembro, 2011. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2012/PDF/Microsoft%20Word%20%20A%20COMPETeNCIA%20PEDAGoGICA%20DO%20PROFESSOR%20UNIVERSITaRIO.pdf>>. Acessado em 11 ago. 2013.

ABSTRACT

This study has observed the level of education of the faculty of higher education and the skills they need in order to teach. The necessity that all professors have a knowledge of pedagogy was discussed, including those in law school, as well as the knowledge that is pertinent to the teaching profession. Also brought out was the importance of higher education institutions in the preparation of faculties and the creation of spaces that facilitate the reflection of the need of this knowledge and the analysis of pedagogical practice. The research was done through bibliographical study, having as its base the authors Masetto (1990, 1992, 2012); Anastasiou (2002, 2011); Pimenta e Almeida (2011); Pagani (2011); Freitas (2013); Isaia (2006), Mizukami (2004, 2005-2006), Cunha (2004, 2006), among others. The authors emphasize the idea that professors of higher education need to have pedagogical knowledge and specific didactics in order to teach their lessons, so as not to be simply transmitters of knowledge in exclusively expository lessons. This research is pertinent having in mind the importance that faculty, including those in the study of law, should consider how to teach and how to improve their pedagogical practices.

KEY-WORDS

Higher education. Teacher education. Teachers of law.