

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

KATHE REGINA ALTAFIM MENEZES

**O desafio de ser professor no Ensino Superior no curso de Direito:
um estudo de caso na FACE – Aracruz/ES**

**São Mateus
2016**

KATHE REGINA ALTAFIM MENEZES

**O desafio de ser professor no Ensino Superior no curso de Direito:
um estudo de caso na FACE – Aracruz/ES**

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do Cricaré para obtenção do título de Mestre Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Área de Concentração: Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Profa. Msc. Luana Frigulha Guisso

**São Mateus
2016**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional
Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus - ES

M543d

MENEZES, Kathe Regina Altafim.

O desafio de ser professor no Ensino Superior no Curso de Direito: um estudo de caso na FACE – Aracruz/ES. / Kathe Regina Altafim Menezes – São Mateus - ES, 2016.

100f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2016.

Orientação: Prof.^a. Msc. Luana Frigulha Guisso.

1. Docência no Ensino Superior. 2. Prática docente.
3. Competência pedagógica. I. Título.

CDD: 378.17

KATHE REGINA ALTAFIM MENEZES

**O DESAFIO DE SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR NO
CURSO DE DIREITO: UM ESTUDO DE CASO NA FACE –
ARACRUZ/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovado em 07 de outubro de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Me. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Lilian Pittol Firme de Oliveira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

À todos os professores do ensino superior, que dedicam e investem seu tempo ensinando a aprender, e, principalmente, aprendendo a ensinar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus que me sustentou até aqui, que me fortalece e me enche de ânimo em todos os momentos em que eu penso em desistir.

À minha mãe e irmã, sempre presentes e grandes incentivadoras em todos os desafios a que me lanço, com palavras confiantes que me devolvem a calma.

Ao meu marido, companheiro de todas as horas, pelo apoio e amor dispensados em todos os momentos da minha vida, assim como pelo incentivo constante, e sobretudo, pela paciência, carinho e compreensão em tantas horas de ausência.

À minha orientadora, prof^a Msc. Luana Frigulha Guisso, pela verdadeira orientação, por suas valiosas contribuições, paciência, delicadeza, atenção e dedicação de seu tempo durante toda o percurso para realização deste trabalho.

À professora Dr^a. Liliant Pittol, pelas importantes sugestões no exame de qualificação, pela atenção e o tempo dispensado, que muito contribuíram para conclusão deste trabalho.

À Faculdade Casa do Estudante, que permitiu a realização da pesquisa junto ao seu corpo docente e discente.

À todos os amigos que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.

O ser professor constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do verdadeiro sentido que tem em sua vida o Ser Professor.

Selma Garrido Pimenta

RESUMO

MENEZES, K. R. A., **O desafio de ser professor no Ensino Superior no curso de Direito: um estudo de caso na FACE – Aracruz/ES**. 2016. 107 f. Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, 2016.

O presente trabalho teve como principais objetivos investigar quais são as exigências atuais para o exercício na docência no ensino superior, em um estudo realizado com o curso de Direito, de uma Instituição de Ensino privada, no município de Aracruz/ES e verificar como os professores do curso de Direito desenvolvem sua identidade docente no processo acadêmico superior com as exigências atuais. O estudo realiza uma revisão de literatura e pesquisa de campo de caráter qualitativa e quantitativa. Para realizar tal pesquisa, percorreu-se Behrens (2010), Freire (1996), Libâneo (2008), Masetto (2008), Morin (2004), Pimenta & Anastasiou (2010), Schön (2000) e Vasconcelos (2000), que revelam novos paradigmas e a necessidade da consciência reflexiva do profissional docente. Nesta perspectiva, frente ao quadro atual da educação em que estão os professores dos cursos de Direito, fez-se oportuno analisar como esses profissionais desenvolvem o ensino, orientam a aprendizagem dos alunos, como refletem sobre suas ações docentes e como se identificam. Verificou-se que inserido no desafio de ser professor no ensino superior, destacam-se dentre as exigências que enfrenta, uma preparação pedagógica, acompanhada da necessidade de se tornar um professor reflexivo quanto a sua prática. A profissão docente exige competências específicas, para tanto, é preciso que o professor invista na formação continuada em sua área, mas também que se dedique aos saberes pedagógicos, que o habilite a lecionar, capacitando-o para lidar com as mais inusitadas situações da prática docente.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior, Prática Docente, Competência Pedagógica.

ABSTRACT

MENEZES, K. R. A., **The challenge of being a teacher in Higher Education in Law: a case study in FACE - Aracruz/ES**. 2016. 107 f. Dissertation - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, 2016.

The main objective of this study was to investigate the current requirements for teaching in higher education in a study carried out with the Law course of a private educational institution in the city of Aracruz / ES and to verify how teachers Of the law course develop their teaching identity in the higher academic process with the current requirements. The study carries out a literature review and qualitative and quantitative field research. In order to carry out such research, Behrens (2010), Freire (1996), Libâneo (2008), Masetto (2008), Morin (2004), Pimenta & Anastasiou (2010), Schön (2000) and Vasconcelos (2000) are presented, revealing new paradigms and the need for consciousness Reflection of the teaching professional. In this perspective, in view of the current educational context in which teachers of law courses are, it was opportune to analyze how these professionals develop teaching, guide students' learning, how they reflect on their teaching actions and how they identify themselves. It was verified that, within the challenge of being a teacher in higher education, a pedagogical preparation, along with the need to become a reflexive teacher about its practice, stand out among the demands it faces. The teaching profession requires specific skills, for this, it is necessary for the teacher to invest in continuing education in his area, but also to dedicate himself to the pedagogical knowledge, which enables him to teach, enabling him to deal with the most unusual situations of practice teacher.

Keywords: Teaching in Higher Education, Teaching Practice, Pedagogical competence.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Titulação dos professores.....	53
Gráfico 2 – Docência no ensino superior como objetivo profissional.....	55
Gráfico 3 – Quando surgiu o interesse pela docência.....	56
Gráfico 4 – Como ocorreu o encontro com a profissão docente no ensino superior.....	57
Gráfico 5 – Relações de confiança, proximidade e empatia com alunos.....	63
Gráfico 6 – Frequência com que refretem sobre suas práticas pedagógicas.....	64
Gráfico 7 – Preparação para o exercício da docência a partir da formação inicial.....	66
Gráfico 8 – Necessidade de formação continuada para o professor do ensino superior.....	67
Gráfico 9 – Importância da formação pedagógica para o professor do ensino superior.....	68
Gráfico 10 – Participação em eventos ou cursos de capacitação pedagógica.....	69
Gráfico 11 – Participação de forma espontânea em cursos ou eventos pedagógicos.....	70
Gráfico 12 – Necessidade de formação docente para o professor do ensino superior.....	72
Gráfico 13 – Quantitativo de alunos que estudaram em outra Instituição de Ensino Superior.....	73
Gráfico 14 – Quantitativo de alunos com graduação concluída antes de ingressar na IE...	74
Gráfico 15 – Quando surgiu o interesse pelo curso de Direito.....	74
Gráfico 16 – Pretensões dos alunos com o curso de Direito.....	75

Gráfico 17 – Percepções dos alunos em relação aos professores que procuram estabelecer relações de confiança, proximidade e empatia.....	77
Gráfico 18 – Percepção dos alunos sobre a necessidade do professor do curso de Direito complementar sua formação.....	78
Gráfico 19 – Percepção dos discentes a respeito da necessidade do professor de ensino superior ter formação docente, com conhecimento de didática, pedagogia e teorias de aprendizagem.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Características dos dados profissionais dos docentes	54
Tabela 2	Classificação das Grandes desafios encontrados pelos professores na fase inicial da docência	58
Tabela 3	Classificação das Grandes desafios enfrentados no cotidiano pelos professores na trajetória profissional	60
Tabela 4	Classificação dos aspectos pessoais relevantes no desenvolvimento da prática pedagógica	61
Tabela 5	Classificação dos materiais didáticos utilizados as aulas	61
Tabela 6	Recursos Utilizados para desenvolver a prática pedagógica	62
Tabela 7	Classificação dos aspectos pessoais relevantes para que o professor desenvolva sua prática pedagógica	76
Tabela 8	Materiais didáticos que os alunos julgam necessários na preparação das aulas	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
FACE	Faculdade Casa do Estudante
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação do Brasil
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PECD	Programa de Estágio e Capacitação Docente
PRODOC	Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PROBLEMA	15
1.2	OBJETIVOS	17
1.2.1	Objetivo geral	17
1.2.2	Objetivos específicos	17
1.3	JUSTIFICATIVA	18
2	REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1	O CURSO DE DIREITO NO BRASIL	20
2.2	O CURSO DE DIREITO DA FACULDADE CASA DO ESTUDANTE EM ARACRUZ ..	21
2.3	A REALIDADE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO SUPERIOR E A CONSTATAÇÃO DE NOVOS PARADIGMAS	23
2.4	O DESAFIO DE SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR	28
2.5	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR	33
2.5.1	Formação continuada: iniciativas de apoio pedagógico institucional	38
2.6	O PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR ANTE A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O AVANÇO TECNOLÓGICO	42
2.7.1	O professor prático reflexivo	44
3	METODOLOGIA	47
3.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO	47
3.2	LOCAL DO ESTUDO	48
3.3	TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO - QUESTIONÁRIO	50
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	53

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES.....	53
4.1.1 Dados profissionais	53
4.1.2 Trajetória profissional	55
4.1.3 Prática pedagógica.....	60
4.1.4 Formação continuada.....	65
4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS.....	73
4.2.1 Dados acadêmicos dos alunos	73
4.2.2 Interesse dos alunos.....	74
4.2.3 A prática docente na visão dos alunos.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	86
ANEXO.....	90
APÊNDICES	91

1 INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior tem sido exercida por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, entretanto, alguns desses não conhece os saberes pedagógicos (que correspondem aos conhecimentos de técnicas e métodos para o exercício da prática docente), isso porque as instituições de ensino superior tem privilegiado a experiência profissional do docente na sua área de formação, contribuindo desta maneira para a desvalorização da capacitação pedagógica.

O ensino superior atravessa um momento de grandes inquietações no processo de ensino aprendizagem, principalmente, frente significantes alterações experimentadas por nossa sociedade ao longo do tempo, sobretudo nas duas últimas décadas, como o desenvolvimento tecnológico e novas formas de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, conforme apontam alguns estudos de Behrens (2010), Freire (1996), Libâneo (2008), Masetto (2008), Morin (2004), Pimenta & Anastasiou (2010), Schön (2000) e Vasconcelos (2000).

No novo cenário da educação, a pedagogia da aprendizagem, assume um lugar de destaque, preparando os indivíduos com capacidade de adaptação permanente ao longo da vida. A mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem altera a concepção de docência universitária, onde o professor se torna um intermediador entre o conhecimento disponível e as construções culturais e afetivas dos alunos.

O início dos cursos superiores ocorreu a partir do ano de 1808, quando o príncipe regente e a Corte Portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil. Antes disso, porém, os brasileiros interessados em fazer curso de nível superior, geralmente, deslocavam-se para Portugal. Com foco em manter o Brasil de forma a depender da Coroa Portuguesa, havia uma preocupação, por parte desta Coroa, com a formação intelectual e política dos brasileiros, procurando minimizar as possibilidades de que os ideais de independência fossem difundidos (BRANDÃO, 1997).

A mudança da Corte Portuguesa para o Brasil, trouxe o rompimento de relações com a Europa e dentro deste novo cenário, fez-se necessário a criação de cursos superiores com objetivo de formar profissionais que atendessem essa nova

condição. Assim, ao longo de 1820 foram formadas as Escolas Régias Superiores em Pernambuco, o curso de Medicina foi implantado em Salvador, o de Direito em Olinda e os cursos de Engenharia foram implantados no Rio de Janeiro (BRANDÃO, 1997).

As primeiras Faculdades de Direito no Brasil, Faculdade de Direito de São Paulo/SP e de Olinda/Pe, foram criadas no final dos anos 20, século XIX, em 1827, surgidas durante o liberalismo¹ e influenciadas pelos ideais positivistas² da Universidade de Coimbra, com a metodologia de ensino ortodoxa, considerando que os primeiros docentes eram de procedência da Universidade de Coimbra, em Portugal (WOLKMER, 1998).

Ocorre, que na verdade, a profissão docente ou formação acadêmica, não era vista como algo principal na vida dos bacharéis e juristas, que normalmente, eram magistrados ou advogados e em segundo plano, como atividade secundária, lecionavam, o que acabava por desenvolver uma falta de motivação pela carreira (VENANCIO FILHO, 1982, p. 119).

Assim, a admissão de docentes era feita por critérios questionados, “efetivamente, virtudes oratórias, prodigiosa capacidade de memorização, qualidades carismáticas, presença na vida pública, atitudes morais prevaleciam no julgamento sobre a capacidade intelectual do candidato ou sobre sua capacidade como docente” (ADORNO, 1988, p. 120).

1.1 PROBLEMA

Os cursos superiores criados e instalados no Brasil, desde seu início, assim como nas décadas posteriores, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada área de atuação. Os professores eram graduados nas universidades europeias e lecionavam para seus acadêmicos por meio da

¹ O liberalismo é uma filosofia política, através dos pensamentos liberais contra o controle do Estado na vida dos indivíduos e na economia.

² Positivismo é uma doutrina de pensamento filosófico, sociológico e político, que nasceu em meados do século XIX na França. A principal ideia do positivismo era a de que o conhecimento científico devia ser reconhecido como o único conhecimento de verdade.

transmissão indiscutível de conhecimentos.

Para o exercício da docência, exigiam-se deles apenas o bacharelado³ e experiência em uma determinada área, não sendo necessário qualquer conhecimento específico em relação aos métodos de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, o docente deveria apenas dominar a prática, valendo-se da premissa; “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (MASETTO, 2008, p.11).

No entanto, é inegável que o ensino superior inicialmente praticado no Brasil, muito contribuiu para o desenvolvimento do país, mas o que ora se discute, são as novas exigências sociais, as expectativas de uma sociedade contemporânea, a necessidade de abandonar modelos e práticas outrora aplicadas, ante a constatação de novos paradigmas, desenvolvendo uma formação completa, frente à identificação da função social do ensino superior e a imperiosa necessidade de assumir tal compromisso como docente, consciente do seu papel.

Alterações relativas à prática docente são constantes, não admiti-las e não estar preparado seria estacionar no tempo e no espaço, propiciando a sua própria exclusão. É preciso enfrentá-las sem medo de errar. O problema quanto a dificuldade em modificar as ações docentes, parece evidenciar uma lacuna entre uma fase da formação do profissional, onde se acredita, que não é conduzido a conhecer e refletir sobre diversos aspectos da prática pedagógica e, também, sobre as diferentes metodologias e teorias de ensino-aprendizagem, para que, assim, possa iniciar a sua prática na sala de aula consciente daquilo que faz.

O problema se caracteriza frente ao quadro atual da educação superior, que como já ressaltado, vive momentos de inquietações e questionamentos, na chamada sociedade globalizada, com o grande avanço tecnológico e o acesso às informações cada vez maiores, fazendo-se oportuno analisar como os professores desenvolvem o ensino aprendizagem e a forma como refletem em suas ações docentes.

Desta forma, buscou-se investigar questões apresentadas pelo ensino superior, em

³ No bacharelado, a formação proporcionada ao aluno é voltada para o mercado de trabalho, o que o torna apto apenas a desenvolver uma atividade em determinada área de atuação. No Brasil, o bacharelado é conferido na maioria dos cursos de graduação, como Engenharia, Direito, Economia, Administração, Contabilidade, Comunicação social, Farmácia, Medicina, Odontologia, Fisioterapia, Enfermagem etc

especial, no curso de direito da Faculdade Casa do Estudante, localizada no município de Aracruz/ES: como verificar se os professores possuem conhecimentos pedagógicos, e se ainda amparam-se, tão somente, nos saberes específicos de sua área de atuação, apontando para os elementos constituintes da trajetória formativa destes profissionais, para contribuir com a elucidação dos seguintes questionamentos: quais são as competências exigidas aos professores do ensino superior na sociedade contemporânea?

Pretendeu-se demonstrar se os profissionais docentes possuem conhecimentos pedagógicos e, em caso negativo, se estão receptivos em obtê-los, bem como, repensar a prática docente. Ainda, busca-se impulsionar o debate quanto às exigências contemporâneas no exercício da docência do ensino superior.

A relevância da pesquisa proposta foi de fomentar a discussão a respeito das exigências atuais na docência do ensino superior, se os professores possuem conhecimentos na área pedagógica, caso contrário, se estão suscetíveis a conhecê-los e a refletir sobre suas ações docentes.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

O estudo apresentado teve como objetivo, identificar quais são as competências exigidas na graduação de Direito, segundo a visão de professores e a necessidade dos alunos, e sua aplicabilidade na prática docente, na Faculdade Casa do Estudante em Aracruz/ES.

1.2.2 Objetivos específicos

- obter informações acerca da formação/complementação pedagógica dos professores e identificar como a formação pedagógica pode contribuir para a prática profissional do professor;
- averiguar se o professor buscou crescer em sua titulação acadêmica após

entrar na docência superior;

- verificar se somente atua como docente ou se exerce alguma outra atividade;
- investigar se os professores sentem necessidade de capacitação pedagógica e apontar quais as competências os professores julgam indispensáveis, assim como suas preocupações e problemas encontrados em suas práticas.

1.3 JUSTIFICATIVA

A mudança social, econômica, política e cultural da sociedade contemporânea desafia o ensino superior a repensar os processos de ensino e de aprendizagem que desenvolve, em razão da revolução tecnológica, a globalização do conhecimento e o processo de formação profissional atual, assumindo-se que as estratégias de intervenção pedagógica deverão responder às necessidades de um público cada vez mais massificado e heterogêneo, ou seja, maior número de indivíduos e diversidades. Nesse sentido, um dos pilares do desenvolvimento de respostas aos novos desafios no ensino superior é, indiscutivelmente, o corpo docente e a sua “formação profissional e pedagógica”.

A rápida mudança no perfil profissional dos docentes do ensino superior, que por crescentes desafios, colocados por uma população estudantil com características sócio-culturais e etárias muito diversificadas, passou a exigir outras competências, nomeadamente de índole relacional, e de intervenção dentro e fora dos muros da instituição, estabelecendo relações e conhecendo a realidade dos discentes, não apenas em salas de aulas.

Entretanto, se colocam condicionalismos específicos à cultura e ao ambiente acadêmico que, embora mantendo características próprias de produção e transmissão de um saber rigoroso, estão, hoje, fortemente influenciados por um conjunto de elementos contextuais, em que se destacam questões de financiamento, de autonomia, de qualidade dos serviços prestados e de relação com os meios de produção e com o mercado de trabalho.

A autora deste trabalho, como observadora e inserida no contexto da educação

superior, como docente do curso de Direito, por questões experimentadas no cotidiano e observando a postura e ações de colegas docentes, percebeu a necessidade de analisar as diferenças entre as condutas de um profissional da área jurídica se 'estar' na condição de docente do ensino superior ou, verdadeiramente, se 'sentir' professor, profissional docente do ensino superior, inserido e comprometido com a realidade da educação contemporânea, capaz de refletir sobre suas ações e considerar a pluralidade de saberes necessários ao exercício da prática docente.

A pesquisa se justifica na medida em que, inquestionavelmente, se atribui à pedagogia do ensino superior, progressivamente, uma determinada especificidade, em domínios intimamente ligados às características do público alvo e às necessidades do contexto social atual.

O trabalho foi dividido em 4 capítulos, organizados da seguinte forma: o capítulo 1 com uma introdução ao tema, problema, objetivos e justificativa da pesquisa. No capítulo 2, tem-se a fundamentação teórica, que fornece a base conceitual do estudo, abordando-se a contextualização histórica do ensino superior; a realidade contemporânea do ensino superior e a constatação de novos paradigmas, o desafio de ser professor no ensino superior e o desenvolvimento da prática pedagógica; abordando ainda, a formação do professor no Brasil, a formação continuada; e por fim, delineando o perfil do professor prático reflexivo.

No capítulo 3, encontra-se a metodologia aplicada à pesquisa, fazendo um breve esclarecimento sobre o método, identificando o local, que consiste em uma Faculdade de Direito no município de Aracruz/ES, e os sujeitos investigados.

No capítulo 4, apresenta-se os resultados e discussão da pesquisa e sua análise. E por fim, as considerações finais, onde se expõe um resumo dos resultados mais relevantes deste estudo e sugestões contributivas para a melhoria da problemática suscitada como colaboração da pesquisa aos professores do ensino superior e recomendações para trabalhos futuros.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O CURSO DE DIREITO NO BRASIL

Como anteriormente exposto, os primeiros cursos superiores no Brasil surgiram com a transferência da Coroa Portuguesa para o país em 1808. E, tão logo ocorreu a proclamação da independência, em 1822, no ano seguinte, em assembleia constituinte, quando então preparava-se a primeira Constituição da República independente, colocou-se em pauta a necessidade de criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil (BRANDÃO, 1997), a fim de alcançar, definitivamente, a independência política e intelectual.

O primeiro projeto para criação de cursos jurídicos, foi apresentado pelo Visconde de São Leopoldo, que era o Deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro, com intenções para a cidade de São Paulo abrigar a primeira instituição acadêmica, o que culminou em grandes discussões entre representantes de outras capitanias, considerando que a instalação de uma academia, traria à reboque, a promessa de desenvolvimento cultural e comercial para região (SEGURADO, 1973).

As inúmeras discussões, apontando os prós e contras sobre a cidade que deveria sediar a primeira academia no Brasil, arrastaram-se por quatro anos, quando então em 1827, o Visconde de São Leopoldo, que havia se tornado Ministro do Império, como Ministro da Justiça, conseguiu convencer Dom Pedro I, no ano de 1827, a assinar o decreto de criação e definir que as academias jurídicas seriam sediadas nas cidades de São Paulo e Olinda-Pe, levando em consideração argumentos como acesso aos estudantes de várias cidades do país, climas distintos e localização em pontos estratégicos do país, a fim de atender a maior parte da elite brasileira (SEGURADO, 1973).

Assim, em 11 de agosto do ano de 1827, o imperador Dom Pedro I assinou um decreto imperial, criando os dois primeiros cursos de direito do país, que tornaram-se referência na formação de grandes nomes de juristas, intelectuais e políticos brasileiros, em Olinda/Pe e São Paulo/SP. A faculdade de Olinda, no estado de Pernambuco, foi instalada no Mosteiro de São Bento, em maior de 1828 e

posteriormente, 1852, deslocada para o palácio dos Governadores, e em 1854, foi transferida para o Recife, capital do Estado, e hoje é conhecida como Universidade Federal de Pernambuco (BEVILAQUA, 1977).

A faculdade de direito de São Paulo nasceu no Convento de São Francisco, um edifício de taipa construído no século XVII. As duas foram inauguradas com honras, presenças ilustres e tiros de artilharia (SEGURADO, 1973).

2.2 O CURSO DE DIREITO DA FACULDADE CASA DO ESTUDANTE EM ARACRUZ/ES

Visando acompanhar a tendência do crescimento populacional e desenvolvimento econômico da região, a Instituição Casa do Estudante, referência na educação do ensino infantil, fundamental e médio, decidiu voltar-se, também, para o ensino superior. Iniciando com a implantação do curso de Administração, autorizado pelo Ministério da Educação, através da Portaria n.º 2966, de 23/10/02, e logo em seguida, o curso de Direito, que iniciou suas atividades acadêmicas no primeiro semestre de 2003 (PDI-FACE, 2012/2015).

O curso de Direito da Faculdade Casa do Estudante, recebeu em junho de 2008, a comissão de avaliação do MEC/INEP, que emitiu relatório favorável ao seu reconhecimento, em razão da Faculdade ter correspondido às dimensões indicadoras elencadas no padrão de qualidade exigido, tanto nos aspectos de organização acadêmica quanto administrativo, culminando com a publicação da Portaria nº 1.423, de 21/09/2009 (DOU 23/09/2009).

O Projeto Pedagógico do Curso – PPC, apresenta os objetivos do curso de Direito, oficialmente vigentes, mas também estes estarão em fase de profunda revisão, avaliação e alteração, em função da Lei de Diretrizes e Bases-LDB e das novas perspectivas por ela oferecidas para o redirecionamento dos cursos universitários em geral. E delimita como objetivos gerais:

Proporcionar ao aluno domínio dos conteúdos sociais, históricos, econômicos, Jurídicos e filosóficos que lhe permitam entender e participar das modificações da sociedade brasileira e das legislações;

Proporcionar ao aluno instrumentação intelectual e cultural para o desempenho de funções e papéis nas empresas, órgãos e organizações públicas e privadas onde sua ação seja necessária;

Desenvolver entre os alunos um relacionamento social de cunho cooperativo, de respeito mútuo e de participação responsável e criadora, preparando-o para opções conscientes em relação às realidades profissionais em que atuarão, respeitando os seus projetos de vida;

Permitir ao aluno a opção, entre as diversas profissões jurídicas, tais como, Advogado, Consultor Jurídico, Assessor Jurídico, Magistrado, Membro do Ministério Público, Jurista e outras que necessitem de profissionais com profundo conhecimento da ordem política, jurídica e social.

E como objetivos específicos do curso:

Desenvolver o interesse e habilidades para atuação jurídica no meio empresarial, econômico e financeiro, nacional e regional.

Ampliar a capacidade analítica do aluno, para que ele possa interpretar as situações e as leis sem perder a consciência e a dimensão das questões éticas, humanas e sociais;

Capacitar o aluno a diagnosticar e enfrentar os desafios do mundo sócio-econômico e político contemporâneo, de forma a buscar amparo legal para o cumprimento do Direito;

Preparar o aluno para agir dentro de princípios éticos, morais e legais, comprometido com o lado humano;

Preparar o aluno como cidadão consciente de sua responsabilidade como um profissional do Direito para a manutenção de um Estado democrático, com a formação indispensável para compreender a realidade social, econômica e política do País.

Desenvolver o espírito crítico em relação à completude e justiça da jurisprudência brasileira para assegurar, o acesso à justiça e o exercício pleno da cidadania;

De acordo com a análise dos documentos, verifica-se que o desenvolvimento do PPC do Curso de Direito, bem como para estabelecer a missão do curso, a FACE acolhe as recomendações do Relatório da Unesco no que se refere à educação do século XXI.

2.3 A REALIDADE CONTEMPORÂNEA DO ENSINO SUPERIOR E A CONSTATAÇÃO DE NOVOS PARADIGMAS

A educação, atualmente, vive importantes alterações, com o avanço da tecnologia e novas formas de relacionar-se com o exercício docente, que tem refletido de forma direta no ensino superior ao longo das duas últimas décadas. As mudanças no comportamento da sociedade moderna no país, tem acompanhado o avanço da tecnologia e globalização de informações. Masetto (2003, p. 13) afirma que “a sociedade brasileira vive, em diversos níveis, o desenvolvimento tecnológico afeta dois aspectos que são o coração da própria universidade: a produção e divulgação do conhecimento e a revisão das carreiras profissionais”.

A Universidade, até pouco tempo atrás, era a instituição que se apresentava como centro de pesquisa e liberação e produção de conhecimento, sendo este mesmo local, o espaço para que o conhecimento fosse propagado, visto que a esta instituição recorrem todos aqueles que apresentam interesse em novo conhecimento ou atualização de informações.

Contudo, as funções de produzir e socializar o conhecimento, hoje podem ser realizadas por outras organizações, e em novos ambientes, sejam públicos ou particulares (MASETTO, 2003). Desta forma, o papel de professor, como tão

somente, transmissor de informações está alcançando o seu limite, considerando estar sujeito, diariamente, a ser surpreendido com informações novas de que dispõem os alunos, aos quais nem sempre, consegue-se acompanhar na mesma velocidade.

O ensino superior vem apresentando uma nova forma de relação entre o professor e o aluno, em que se mostra no âmbito do conhecimento, mudanças de percepção entre aquele que ensina e o que aprende, visto que se identifica a necessidade de maior diálogo com fontes de produção de saber, já que se percebe o professor como aquele que está em função de partilhar conhecimentos com outros e inclusive aprender com estes, de forma a dar início a um novo padrão comportamental.

Com base nesta forma de percepção da atuação docente houve o entendimento, por parte do profissional docente, de que como em qualquer outra profissão, é primordial a capacitação específica, que não mais envolve apenas a apresentação de um bacharelado, ou mesmo especialização, tanto “*latu sensu*” como “*stricto sensu*”, pois é preciso se inteirar das competências pedagógicas, já que esta atuação implica ser e atuar como educador (MASETTO, 2003, p. 13).

Nesse aspecto, o conhecimento e formação de profissionais dentro da sociedade brasileira vem passando por transformações, que envolvem uma evolução em que se insere a modificação no ensino superior da atuação do docente. Em face desta nova perspectiva, um impasse tem sido apontado com o questionamento que Behrens (2003) apresenta no foco de que a atuação no ensino superior deve ser feita pelo professor profissional ou pelo profissional que se apresenta como professor.

O saber do professor é um saber plural: o professor que se espera, é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia (TARDIF, 2002, p. 221).

Contudo, Masetto (2003) entende que a atividade e o papel do professor se encontram em crise, sendo necessário que seja repensada a forma de atuação do professor universitário, como ponto de renovação de conceitos acerca da aula e da

sala de aula, a fim de alterar as bases de relações entre os docentes e discentes, com o objetivo de desenvolver a visão de responsabilidade do discente em face da sua formação profissional, além de propiciar mudanças que levem o docente e discente em um maior envolvimento no processo de aprendizagem.

A concepção de atuação do professor no ensino superior tem sido alterada por meio da mudança de ênfase, que se tem entre ensino e aprendizagem com competência, em que o docente do ensino superior deve ser visto como mediador e ponte entre o conhecimento que se apresenta acerca do tema a ele correlato e todos os aspectos cognitivos, culturais e afetivos que se relacionam ao aluno.

A constatação de que a tarefa docente é uma realidade complexa e desafiadora, conduz à necessidade de desenvolvimento de competências pedagógicas, sociais e institucionais convergentes. Dentro desta compreensão, espera-se que o professor assuma uma postura de educador crítico e reflexivo, aberto as alterações propostas, para ser capaz de atendê-las e identificar internamente, a necessidade de romper paradigmas.

Paradigmas são princípios supralógicos de organização do pensamento, princípios ocultos que governam nossa visão de mundo, que controlam a lógica de nossos discursos, que comandam nossa seleção de dados significativos e nossa recusa dos não-significativos, sem que tenhamos consciência disso (MORIN, 1990, p. 15).

Somente por meio de um amplo processo de vivências e experiências, capazes de reorganizar e agregar novos conceitos, que poderá se esperar a mudança de paradigmas. No final do século XX, observar-se uma alteração no comportamento social, que passou a ser chamada como sociedade do conhecimento, em face das descobertas e avanços científicos que surgiram ao longo deste século.

Ante a necessidade de transpor os limites do modelo newtoniano-cartesiano⁴, que apontava para a reprodução do conhecimento, é preciso repensar a prática pedagógica ofertada aos discentes no ensino superior. A ciência tem apresentado uma nova forma de ver o mundo.

⁴ O paradigma cartesiano caracteriza-se por propor uma visão mecanicista do conhecimento, composta de várias partes menores que se unem. Assim para entender o funcionamento de qualquer máquina, objeto, é preciso desmontá-lo ou fragmentar para conhecer. Segundo o paradigma cartesiano, para conhecer o todo, é necessário dividi-lo nas várias partes que o integram.

O novo paradigma pode ser chamado de visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo 'ecológico' for empregado num sentido mais amplo e mais profundo do que o usual (BEHRENS, 2010, p. 53).

Assim, na intenção de romper velhos paradigmas, apresenta-se o desafio de transpor a reprodução, para o processo de produção de conhecimento, em que os professores devem se envolver com uma nova prática pedagógica, alterando a visão fragmentada de informações e sua reprodução, para a construção de conhecimentos conjuntos.

O ensino, como produção do conhecimento, aconselha o comprometimento direto do aluno. A condição de tornar o sujeito cognoscitivo, aquele que está apto para receber conhecimentos, enriquece a reflexão, a ação, a curiosidade, e principalmente, o espírito crítico, o questionamento e determina reformulação da prática pedagógica antes apresentada.

A forma de atuação pedagógica no professor do ensino superior envolve a produção de conhecimento utilizando-se do espírito crítico e investigativo, em que se espera a visão real do conhecimento e não apenas a aceitação de reprodução. Assim, a atuação docente deve propiciar uma investigação supervisionada pelo professor, em que se possa transmitir ao aluno a sua atuação ativa de produção do conhecimento, ultrapassando a ideia de que o aluno é um receptor e torná-lo, de fato, sujeito e produtor do próprio conhecimento, que de acordo com Behrens precisa estar direcionada:

Para alicerçar uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, o paradigma emergente, deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica ou holística, com a abordagem progressista e com o ensino como pesquisa. Essa aliança se justifica e se torna necessária em função de cada abordagem: a) A visão sistêmica ou holística busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem com suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível. b) A abordagem progressista tem como pressuposto central a transformação social. Instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos alunos e dos professores. c) O ensino com pesquisa pode provocar a superação da reprodução, para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos (BEHRENS, 2010, p. 56).

Behrens, (2010, p. 56) sustenta ainda que, a aliança ou a teia proposta nas três abordagens permite uma aproximação de pressupostos significativos, cada uma em

sua dimensão. A aliança entre ensino e pesquisa é importante para que as abordagens sistêmica, progressista e de pesquisa sejam entendidas na função docente do ensino superior, como exposto, visto que a visão sistêmica pode ser entendida também como holística em face de buscar a superação do processo de fragmentação do conhecimento, levando a uma forma de abordar o homem como um ser total que apresenta múltiplas formas de inteligências que se envolvem e interligam na formação de um profissional com diversos aspectos (BEHRENS, 2010, p. 80).

Na compreensão da abordagem progressista o papel do docente envolve a visão de que se parte da transformação social em que se busca a discussão entre todas as partes envolvidas como propiciadora de uma aprendizagem que se mostre significativa, e que aja com foco na formação de uma atuação crítica, considerando que o alicerce da abordagem progressiva é o diálogo. Paulo Freire deixou grandes contribuições com sua pedagogia conhecida como “libertadora”, que compõe a abordagem progressista, esclarecendo a importância de uma prática baseada no diálogo.

[...] professores e alunos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro, implica ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua [...] (FREIRE, 1996, p. 118).

A perspectiva que envolve o ensino por meio de pesquisa, apresenta tanto o professor como aluno, de forma a se envolverem como produtores de seus conhecimentos em face de superar a visão de reprodução para que ajam com autonomia. A escolha e o compromisso diante de cada abordagem relacionam-se com o aprofundamento que o docente tiver interesse em realizar para buscar a transformação em sua atuação, visto que tal aspecto não é tão simples de se aplicar na prática pedagógica.

Ao olharmos a nossa volta, deparamo-nos com um paradoxo presente no contexto educacional. Ao mesmo tempo em que a maioria dos educadores concorda que o modelo tradicional de aprendizagem-ensino é inadequado para os novos tempos, ao entrarem em suas salas e fecharem suas portas, acabam traduzindo o modelo negado em ações que substanciam a sua prática. Nos discursos ouvidos e em estudos realizados, manifestam-se contra as práticas fundamentadas no modelo tradicional, no entanto, apesar da difusão dos novos paradigmas, das novas tendências, educacionais, os professores ainda não sabem agir diferente (PORTILHO e PAROLIN, 2003, p.125).

O paradigma emergente conduz à uma prática pedagógica nova, reflexiva, buscando o pensamento crítico sobre o todo, e tal condição se associa a atuação e interesse pessoal, visto que, implicam na conduta de cada profissional docente.

2.4 O DESAFIO DE SER PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

A reflexão acerca da prática docente deve ser vista como uma forma de se compreender o processo de construção do conhecimento pedagógico, que este se constitui como processo cotidiano de formação e entre possibilidades e limites, em que a reflexão e interação se aplicam a mediação e na construção de compartilhamentos de experiências, vivências, crenças e saberes.

O processo de aprender a ser professor ocorre ao longo de uma trajetória de formação, em que se constroem concepções de docência em face do que se entende como ser e atuar na função. Nesse sentido, a atuação do profissional docente não pode ser vista como uma fórmula que se repassa, mas como instrumentos de consecução para que o processo seja delineado ao longo da atuação e conhecimentos adquiridos. De acordo com as lições de Masetto (2003, p. 27):

Difícilmente poderemos falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos deste processo: o próprio conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional.

A prática cada vez mais vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. Como afirma Gimeno Sacristán (1998, p. 85, apud MARIA ISABEL DA CUNHA, 2007, p.15) “a prática que é fonte de sabedoria é a que torna a experiência ponto de reflexão”.

É comum que o encontro com a profissão docente no ensino superior ocorra pelo reconhecimento do profissional em sua atividade principal, que por ser portador de um grande saber teórico e de um bom desempenho profissional em sua área de formação e atuação, vê-se habilitado a desempenhar a função de docente, valendo-se de suas experiências, mas sem qualquer conhecimento pedagógico.

[...] perante a necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas que enfrenta, o professor pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de actuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera (CAVACO, 1999, p.164).

Ainda, Cavaco (1999, p. 189) destaca características do início da carreira docente:

[...] os professores em início de carreira não tem o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser, mais do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe outros possíveis, diferentes ou até antagônicos. [...] as condições iniciais da profissão são, em geral, de insegurança, de instabilidade, de sobrevivência. Tornam-se geradoras de ansiedade, opressivas, alienantes, multiplicadoras de receios e desconfianças opondo-se às necessidades reais de um desenvolvimento vocacional harmonioso (CAVACO, 1999, p. 189).

Importante considerar, também, a influência das novas configurações do trabalho na sociedade, reduzindo a empregabilidade e com isso, nota-se um afluxo de profissionais liberais, ex-empregados, ao exercício da docência no ensino superior, cuja oferta de empregos está em expansão (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, P.39).

Traçando o perfil do profissional liberal-docente, Vasconcellos (2000, p. 12), demonstra preocupação ao questionar o comportamento do professor que se permite adentrar à sala de aula apenas com o domínio do conteúdo específico, com a prática adquirida na área de sua formação, denominando tal conduta como amadorismo pedagógico.

Masetto (2003) ao refletir sobre a competência pedagógica do professor do ensino superior, pontua que essa estrutura no Brasil, sempre privilegiou o domínio de conhecimento e experiência profissional como requisitos primários para a docência em cursos universitários e que tal prática se deve ao modelo de ensino superior implementado no país, apoiado no modelo francês-napoleônico, dos cursos profissionalizantes, corroborando com o conceito de que “quem sabe o conteúdo, sabe ensinar”.

De fato, a docência em nível de ensino superior, exige, antes de mais nada que o professor seja competente em determinada área de conhecimento.

Essa competência significa, em primeiro lugar, um domínio dos conhecimentos básicos em determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, por meio dos cursos de bacharelado que se realizam na universidades e/ou faculdades e alguns anos de exercício profissional. No entanto, esse domínio é muito pouco [...] (MASETTO, 2003, pag. 26).

Observa-se, mais uma vez, a incompatibilidade dos antigos paradigmas e a necessidade de um olhar mais profundo e atento para os modelos emergentes. Os cursos do ensino superior no Brasil, caracterizam-se pela formação de profissionais nas mais diferentes áreas de conhecimento.

A prática era concebida pelo 'saber fazer', de profissionais com experiências em suas áreas de atuação específicas, a ser imitado por alunos passivos, por meio de um programa hierárquico previamente estabelecido.

Exigia-se, portanto, que o professor para ministrar determinada disciplina, dominasse o procedimento específico, o conteúdo da disciplina que iria desenvolver, a fim de assegurar uma aprendizagem mecânica e reproduzida. Dessa forma, a ação docente investia na produção de instrumentos para a reprodução do conhecimento validado e acumulado historicamente.

Ante essa ideia tradicional e conservadora, o docente encontrava-se no centro do processo de ensino, com o fito de treinar seus alunos para inseri-los no mercado de trabalho apenas.

O paradigma cartesiano, gerado pelo modelo conservador de Descartes, no século XVIII, amparado na racionalização e verdades absolutas, interfere, sobremaneira, na educação, quando assenta o conhecimento com ênfase no funcional e utilitário. A influência do modelo conservador dominou durante grande parte do Século XX, tanto na vida da humanidade, em diversas áreas, como no processo educacional (BEHRENS, 2007).

Nos anos setenta, o aprendizado surge a fim de contemplar o modelo Fordista⁵ de produção, com o objetivo de preparar profissionais para execução de determinadas

⁵ Fordismo é um termo criado por Henry Ford, em 1914, que refere-se aos sistemas de produção em massa (linha de produção). Trata-se de uma forma de racionalização da produção capitalista baseada em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista, de um lado a produção em massa e, do outro, o

tarefas por meio de modelagem no mercado de trabalho, estabelecidos em estruturas instituídas em organogramas departamentalizados e agrupados, afirma Behrens (2007).

O desenvolvimento da competência técnica surgiu com a Revolução Industrial⁶, a qual exigiu o treinamento profissional supervisionado, como pré-requisito para a atuação na demanda do mercado profissional da época. Diante disso, sustenta Alarcão, (2001, p. 98), que “o objetivo da aprendizagem visava a aquisição dos conhecimentos transmitidos e a imitação do mestre como modelo a seguir. Desse modo, o aluno deixava-se formar, modelar, de acordo com os moldes e modelos preestabelecidos”.

Com o objetivo de modelar, o treinamento se operacionaliza através de um processo estagnado, com programas e abordagens unilaterais, através de cursos amparados em técnicas de repetições e passividade do treinado, normalmente, estruturado com apostilas e manuais, que permitem o acompanhamento das atividades propostas.

Nessa esteira, o treinamento dispensa a crítica e o conceito dos sujeitos treinados, incapazes, portanto, de desenvolverem sua formação individual, que o remete a uma mudança comportamental, negando, assim, sua atividade intelectual pessoal e análise crítica, padronizando as suas ações.

Alguns estudos sobre as fases de desenvolvimento profissional dos docentes, apontam que a fase de aproximadamente cinco anos de atuação docente é vista como sendo o período em que o professor se estabiliza na profissão, tornando-se mais independente e competente diante de sua prática (HUBERMAN, 1995; CAVACO, 1999), e por consequência, mais consciente de seu papel prática docente.

A docência no ensino superior requer não somente propriedade nos conhecimentos a serem transmitidos por um professor, que se destaca em determinada área de

consumo em massa. Ou seja, esse "conjunto de mudanças nos processos de trabalho (semi-automatização, linhas de montagem)" é intimamente vinculado as novas formas de consumo social.

⁶ Revolução Industrial foi a transição para novos processos de manufatura no período entre 1760 a algum momento entre 1820 e 1840. Esta transformação incluiu a transição de métodos de produção artesanais para a produção por máquinas

atuação, mesmo que com larga experiência profissional, demanda ainda, um profissionalismo igual àquele necessário e exigido para o desenvolvimento de toda profissão, sustenta Masetto (1998).

A docência nas universidades e faculdades isoladas necessita ser defrontada de forma, verdadeiramente, profissional. A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional, como leciona Nóvoa, (1995). De acordo com o autor, estar em formação implica em investimento pessoal, a autoformação, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional.

Esclarece Cunha, (2007, p. 14) que “o termo ‘profissionalidade’ tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento.” A profissionalidade é descrita por Gimeno Sacristán (1993, p. 54, apud em CUNHA, 2007, p. 14), “como a expressão da especialidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas e conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor.” A autora também defende a ideia que a expressão profissionalidade pode ser considerada mais adequada do que a palavra profissão, considerando que o exercício da docência nunca é estático e permanente.

A ideia de quem, sabe fazer sabe ensinar, embasou, por muito tempo, a concepção de seleção e recrutamento dos docentes no ensino superior, e de acordo com Masetto (2008), a docência universitária recebeu poderosa influência do conceito epistemológico dominante, inerente da ciência moderna, onde o conhecimento específico assumia um papel significativamente superior do que o conhecimento pedagógico na formação dos professores. Importante registrar, que os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário, somente recentemente, reconhecidos e inseridos.

2.5 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR

As exigências para os docentes do ensino superior, até o final dos anos 60 e início dos anos 70, restringiam-se a possuir apenas o curso de graduação, como único requisito na carreira docente, ingressando através de alguma indicação. No final da década de 60, com o advento da Lei 5540/68, surge no Brasil os cursos de pós-graduação, visando à formação do pesquisador e a preparação do professor do ensino superior (ANASTASIOU e PIMENTA, 2010).

Nos anos de 1990 assistiu-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, atualizada pela lei 12.796/2013. Porém, a prática docente na educação superior permanece sem regulamentação específica. A LDB prevê apenas que o profissional docente seja preparado nos cursos de pós-graduação “lato sensu” ou “stricto sensu”. A exigência legal é que as faculdades, institutos e universidades tenham 30% de seus professores preparados e titulados em nível de pós-graduação “stricto sensu” (mestrado e doutorado).

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos ‘outros’. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante de sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente” (BENEDITO, 1995, p. 131, apud ANASTASIOU e PIMENTA, 2010, p. 36).

A formação que se tem ofertado àqueles que buscam maior qualificação acaba por levá-los ao distanciamento acerca de debates e conceitos pedagógicos, conforme asseveram Pimenta e Anastasiou (2010), visto que os elementos da pesquisa acabam sendo distintos dos aspectos essenciais para o ofício de ensinar. As autoras entendem ser indispensável que o professor desenvolva o saber pedagógico. Faz-se necessário uma articulação entre a formação geral e a formação pedagógica.

Muito embora, os programas de pós-graduação venham se desenvolvendo em grande velocidade e de indiscutível colaboração na produção do conhecimento e na formação de pesquisadores, o mesmo não ocorre em relação ao preparo do professor para o exercício prático.

“A ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, introduzida na Constituição Federal de 1988, permanecem como o grande desafio da universidade” (FERNANDES, 2003, p. 98). Dessa forma, a máxima utilizada de quem sabe, automaticamente, sabe ensinar, nos meios acadêmicos, vem sendo fortemente rechaçada.

O saber pedagógico envolve múltiplos aspectos e a pesquisa, embora produzindo significativos avanços aos quadros teóricos, nem sempre se apresenta como elemento que propicia uma atuação pedagógica que demonstre a qualidade que se espera (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

Atualmente, no mundo globalizado, marcado pela explosão do conhecimento e avanço tecnológico, a formação da docência superior voltada somente para a pesquisa e o conhecimento específico, se revela insuficiente.

O fator relevante que se apresenta é que os tempos mudaram e essas práticas pedagógicas encontram-se ultrapassadas para as expectativas de uma sociedade que se renova dia-a-dia, portanto, seus alunos saíam bem formados para as necessidades daquela época e não para as exigências do mundo moderno (BEHRENS, 1998, p. 46).

As modificações na percepção da docência do ensino superior não devem incluir apenas o critério de competência científica como elemento determinante para a atuação, mas também a necessidade da capacitação e competência didático-pedagógica. Assim, o “perfil ideal de professor que hoje se desenha aponta para a necessidade de se modificar a formação pedagógica na universidade, visando a um ensino mais progressista, democrático e participativo” (INEP⁷, 2002, p. 350).

Se o objetivo máximo da docência é a aprendizagem do aluno, é imprescindível que a formação do professor do ensino superior contemple a preparação pedagógica, de modo que se compreenda o processo de ensino-aprendizagem e o que realmente significa aprender, tanto do ponto de vista individual, quanto coletivo. Contudo, os critérios e especificações nesta área ainda não são claros, pois, como afirma Cunha (2007), a preparação específica para o magistério superior ainda é algo desconhecido.

⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação do Brasil

Uma das principais competências exigidas do docente é a sua capacidade de articular os conteúdos curriculares com a realidade social na qual o aluno está inserido, de forma a contextualizar o ensino. É importante destacar que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre apenas nos ambientes formais de ensino, vai além dessas fronteiras. Para Morin (2004), a aprendizagem se efetiva também nos espaços informais, o que traz também novos desafios à educação e, portanto, aos professores.

A atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida. O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride, principalmente, não por sofisticação e abstração, mas pela capacidade de conceitualizar e globalizar (MORIN, 2004, p. 21).

Durante esse procedimento é significativa a prática reflexiva, que além do saber e do saber-fazer inerentes de sua atuação profissional específica, indispensáveis para a atividade docente, o professor deve ainda criar meios de ressignificar sua prática pedagógica (MASETTO, 2003).

O professor deve manter uma relação de envolvimento com a sua própria prática, pois a prática reflexiva quer compreender para regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular a partir do seu interior. No decorrer da ação pedagógica, é preciso que o professor desenvolva um ambiente oportuno para a manutenção de aspectos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem, de forma a estimular o aluno a prática da autonomia e da responsabilidade intelectual.

O professor aprendendo junto com os alunos, sem saber de antemão, o que resultaria disso, mas inventando o conhecimento durante a aula, junto com os estudantes. Esse é um momento complexo do estudo. O próprio hábito do estudo se desenvolve. O material de estudo se transforma. A relação entre professor e aluno é recriada (FREIRE, 1986, p.108).

Na medida em que o professor começa a refletir suas próprias ações, de maneira espontânea, tal comportamento se incorpora à sua prática diária, tornando-a reflexiva, e de modo contínuo, vai induzindo-o à autoanálise, propiciando a capacidade de questionar e criticar as próprias ações. Assim, de modo natural, vai desconstruindo antigos conceitos e construindo novos e, que por sua vez o conduzirão a uma nova postura diante da profissão docente.

Importante frisar, que o processo de ressignificação é subjetivo, individual, inerente a cada sujeito, corroborando com seus valores e experiências pessoais, e deve ser sustentado de forma consciente, e sempre reflexiva, a fim de que o sujeito, atuante do processo, esteja em constante busca por aperfeiçoar suas ações na prática pedagógica, como profissional ativo e responsável no desenvolvimento do seu papel.

O processo de conversão de profissional docente guarda inúmeros significados para os que estão iniciando na profissão, excitação, preocupações, expectativas, angústias, sentimentos vivenciados cotidianamente, e é por este cenário, que muitos docentes não se percebem inseridos a essa categoria profissional, circunstâncias que potencializam o sentimento apenas de “estar” exercendo a função no magistério, tornando-se por isso, grande o desafio da condição de “ser” professor e não, tão somente, “estar” professor.

Cabe destacar a distinção entre o ser e o estar na profissão docente. O “ser” professor transmite um estado de espírito, de realização pessoal e profissional, da consciência do seu papel na sociedade e do seu total envolvimento com a profissão. Enquanto, o “estar” representa uma situação transitória, de caráter passageiro e circunstancial.

Frequentemente, pode-se observar nos assuntos discutidos entre os acadêmicos, que há muitos professores que possuem grande e atualizado conhecimento nas áreas que lecionam, mas não são capazes de ensinar com eficácia, não conseguem transmitir o que desejam, deixando muito a desejar quanto aos métodos e técnicas de aprendizagem.

Na medida em que se analisa o problema do magistério de nível superior fica evidente a necessidade da formação pedagógica dos professores. Formação esta que enfatize não apenas os métodos de ensino, mas também a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à escola e à própria sociedade (GIL, 2005, p.17).

De acordo com Gil (2005), o professor universitário precisa apropriar-se dos os três requisitos básicos para exercer o seu ofício, que são: os requisitos legais, os requisitos pessoais e os requisitos técnicos.

Os requisitos legais estão apresentados nos programas de mestrado e doutorado e são considerados como o nível de pós-graduação, que se destina ao preparo para o exercício do magistério superior, em acordo com o artigo 66 da LDB, em que são também expostos os requisitos legais para esta preparação.

Os requisitos pessoais para o “fazer docente”, a postura deve ser estável, exercendo o coerente controle diante das emoções, tornando-se versáteis, professores com iniciativa, autoconfiança nas ações, profissionais disciplinados, pacientes, colaborativos com os quais os alunos possam contar e tenham segurança em solicitar (GIL, 2005).

A determinação dos requisitos para desempenhar uma função é feita mediante procedimentos técnicos conhecidos como análise e descrição de cargos. Conhecendo as características de determinada função, é possível definir as [...] aptidões físicas e fisiológicas, características psicotemperamentais e intelectuais (GIL, 2005, p. 17).

Quanto aos requisitos técnicos, são os direcionados à composição especializada que estão na matéria, nos conhecimentos e habilidades pedagógicas (GIL, 2005). O autor entende, que o docente deve conhecer e dominar com excelência a disciplina que pretende ministrar, além de guardar conhecimentos e informações a cerca da cultura geral, de forma que lhe possibilite estabelecer relações com aspectos econômicos, sociais e políticos da sociedade.

É preciso desenvolver inteligências variadas às quais compreendem desde o ato de conhecer, pesquisar, memorizar, abstrair, verbalizar as ações que envolvam raciocínio rápido à associação de saberes e à sistematização, possibilitando, deste modo, a agir como sujeitos críticos, atentos e prontos para a atuação na heterogeneidade do processo.

Desta forma, se o professor intenciona uma aula dinâmica e a atenção dos seus alunos, esclarece Behrens (1998), que deve ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar, de modo efetivo, as teorias que propõe a seus alunos. Devem, portanto, constantemente se auto avaliar quanto as suas práticas diárias, identificar suas fragilidades, ter consciência da importância de sua atuação, como responsabilidade social, para se transmute da condição de estar professor e, de fato, assuma “ser” professor.

2.5.1 Formação continuada: iniciativas de apoio pedagógico institucional

Como já exposto neste trabalho, o ensino superior do século XXI enfrenta inúmeros desafios que fazem cair em descrédito às ações do docente, criando discussões e debates com o propósito de estabilizar a crise atual e se adequar à nova realidade acadêmica. Através de estudos, princípios orientadores, indicam alternativas para se repensar a prática pedagógica e a própria identidade docente. Contudo, muito embora, se questione essa identidade, não se sabe, exatamente, em que sentido transformá-la.

O avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separados de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.259).

Os diferentes espaços acadêmicos devem estar associados ao desenvolvimento pessoal, visto que no espaço institucionalizado do ensino superior em especial, deve-se proporcionar a formação continuada em serviço, de forma a referenciar o docente como aquele que está em espaços determinados em apoio à formação da sociedade, de maneira que possa ter sua formação pedagógica como conquista desse momento.

Nessa esteira, a formação continuada torna-se um valioso método a ser experimentado pelo professor, que pode utiliza-lo para ampliar conhecimentos e habilidades inerentes à prática docente, necessárias para uma prática reflexiva, já que “os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre a sua formação”, adverte Cunha (2006, p. 259).

Importante asseverar que a formação continuada não ocorre somente em cursos de pós-graduação “lato” e “stricto sensu”, mas em programas oferecidos pelos estabelecimentos de ensino onde estão vinculados os docentes, de forma, que através de estudos, o professor durante o processo, obtenha subsídios para ressignificar a sua própria ação docente (CUNHA, 2006).

Nesse aspecto, é importante considerar que a especialização da atividade docente pode ser fruto de um projeto institucional, em que haja a interação entre os aspectos

teóricos e práticos de forma articulada, para que seja concedida ao profissional a consistência para que seja possível desenvolver a habilidade pedagógica.

Na falta deste suporte pedagógico institucional, o professor vai construindo sozinho sua vida profissional acadêmica baseada somente nos erros e acertos, em um processo individual. De acordo com Cunha, que censura a postura individualista e solitária assumida pelo profissional docente, toda mudança no ensino superior depende de um projeto coletivo.

(...) requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece (CUNHA, 2000, p. 49).

As reflexões de Cunha apontam que o processo de formação de um novo docente, que possibilita o rompimento com o “status quo” das ações em sala de aula, superam as fronteiras de uma disciplina curricular. A autoformação é resultado deste processo, considerando que o docente não está inerte, associando-se a uma reprodução de antigos mestres, mas atua com o conhecimento social vivo e, sobretudo, com a intuição.

Muito embora, ainda não exista um consenso acerca da necessidade e do perfil da formação pedagógica para a docência no ensino superior, estudos voltados para este objetivo, indicam para a compreensão do desenvolvimento profissional, ou seja, as transformações nas práticas docentes só ocorrem na medida em que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

Dessa forma, com o propósito de atender os anseios da nova sociedade globalizada, onde os recursos tecnológicos reinam, e exige-se muito mais que reprodução de conhecimento, é imprescindível aliar os cursos de pós-graduação “lato sensu” e “stricto sensu”, dentro da área específica de atuação, a fim de desenvolver pesquisas e aprofundar-se no conhecimento, assim como, a consciência pessoal de buscar o conhecimento científico do que seja o processo ensino e aprendizagem, dispensando dessa maneira, a mesma atenção à pedagogia atual, que dispensa em sua área específica.

É importante que o docente descubra através do encontro pedagógico, instrumentos que o propiciem a reflexão acerca de suas ações, apontando a necessidade de modificações em suas práticas e desenvolver novas que melhor se identificar, mas já dentro da consciência pedagógica.

Na realidade, não se dispensava muita atenção e preocupação com a formação pedagógica no ensino superior, e um dos motivos para esta despreocupação com a formação pedagógica refere-se ao próprio campo da pedagogia, que se desenvolveu distante das questões e preocupações do ensino na educação superior (CUNHA, 2012), que segundo a autora, por ter sua gênese na língua grega antiga, “paidos” significa criança e “agogos”, condutor. Assim, Paidagogos, ou seja, “o condutor da criança” ou “aquele que conduz a criança”, permanecendo, por isso, distante do magistério superior e, só tardiamente, os conhecimentos pedagógicos alcançaram certa legitimação científica (CUNHA, 2012, p.28).

As políticas educacionais para a formação do professor de magistério superior, também, merecem atenção. Cunha (2007) explica que a Pedagogia Universitária é campo de estudos ainda frágil, que gera lacunas que facilitam o impacto das políticas externas. Entretanto, não se obrigam os professores a investir na sua formação para o ensino. Havendo, por isso, uma certa “*desresponsabilização* das instituições e das políticas públicas para com um movimento de profissionalização da docência da educação superior” (CUNHA, 2007, p.22).

As iniciativas com relação à formação contínua dos professores são esparsas e não se tem definido um espaço de formação apropriado e específico. Vale retomar aqui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, nos artigos que tratam da formação docente, ressaltando-se que no artigo 65 se mostra a ressalva de horas direcionadas a formação docente de nível superior em oposição aos demais níveis, como exposto no artigo 66 seguinte, que segue transcrito:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Verifica-se, que a própria lei reconhece como relevante a prática de ensino para a formação do professor, mas isenta o docente do ensino superior desta obrigatoriedade. Desta forma, fazer com que a ciência da pedagogia comece a ocupar lugar na formação dos docentes da educação superior, das mais variadas áreas do conhecimento, representa um grande desafio.

Portanto, ao se falar de construção da identidade do docente superior e a busca de conhecimento pedagógico para repensar a ação, é necessário antes de tudo, a ruptura de antigos conceitos, pré-conceitos estabelecidos em uma educação do ensino superior elitista, em que se acreditava que “quem sabe, sabe ensinar”.

O entendimento de que as mudanças nas ações docentes somente acontecerão quando o professor ampliar sua compreensão a respeito de suas próprias práticas, inclusive de que isto ocorre, também, na instituição, na troca de informações com os pares e no acesso às pesquisas, propicia a criação de espaços para discussões quanto ao processo de formação e preparação para os docentes do ensino superior.

No Brasil, podemos citar iniciativas como o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo (PAE/USP) e o Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) da Universidade de Campinas (UNICAMP). Iniciado nos anos de 1990, o PAE/USP, está compreendido em inúmeros programas de pós graduação da instituição e acontece em duas etapas: preparação pedagógica e estágio em disciplina de graduação (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010).

No entendimento de Pimenta e Anastasiou, os ensaios e estudos realizados no PAE/USP reafirmam que a evolução profissional abrange a formação inicial e continuada, aliada ao reconhecimento profissional e à identidade profissional.

[...] a possibilidade de experimentar e desenvolver habilidades da docência, além de contribuir com a integração, a inovação, a reformulação, a modernização das disciplinas, com a observação e a reflexão da prática, e ampliar conhecimentos acerca das disciplinas da graduação e de seus alunos. Também, possibilita que se percebam os problemas do ensinar na graduação (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 263).

Quanto ao PECD da UNICAMP, o programa objetiva à capacitação docente de alunos de doutorado, incluindo, entre suas atividades, a promoção de dois

laboratórios ou “Workshops”, durante o ano, que na análise de Balzan (2003), considera-os como “melhores exemplos de socialização profissional”, já que promove o debate de experiências e atribuições. Verificando-se que os obstáculos, problemas e as possibilidades de elucidação não são tão diferentes, independente da área de atuação, seja um professor do curso de direito, ou de engenharia.

Fundamentado na hipótese segundo o qual muitos dos doutorandos irão se dedicar ao ensino superior, o projeto tem como objetivo não apenas preparar os futuros docentes para atividades inerentes ao ensino, mas também se constituir em fator de mudança no processo de ensino-aprendizagem que ora caracteriza o ensino de graduação da instituição (BALZAN, 2003, p. 55).

Digno de ênfase, também, como uma dessas iniciativas, é o Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores (PRODOC), apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como já registrado, tais iniciativas em volta do docente do ensino superior e sua formação, assinalam uma percepção que favorece a formação continuada, como exigência para o conhecimento e desenvolvimento profissional do docente.

2.6 O PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR ANTE A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O AVANÇO TECNOLÓGICO

Frente as significantes mudanças vividas por nossa sociedade no decorrer do tempo, como o desenvolvimento tecnológico e aperfeiçoamento de novas perspectivas e opiniões acerca do saber e do processo pedagógico, com um posicionamento mais democrático, os sujeitos da educação vêm experimentando um processo de mudança que tem ecoado diretamente na conduta de seus alunos, o que tem gerado insegurança aos professores, comprometendo o processo ensino-aprendizagem.

Na verdade, a sociedade atual se depara com o progresso vertiginoso que ocorre ao seu redor, em que o conhecimento, desenvolvimento e as revelações acontecem de forma excessivamente acelerada, acarretando desgaste e comprometimento das ações voltadas para o aprimoramento do ensino, onde o ambiente da sala de aula é visto como irrelevante para consolidar o conhecimento.

É perceptível que o saber científico e a busca pelo conhecimento, tem fugido do interesse da sociedade em geral, considerando que a modernização e inovação das informações disponíveis acontecem de forma acessível a todos os segmentos sociais.

No momento atual, a prática pedagógica dos professores do ensino superior, assim como a condução do processo ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, necessita de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o efetivo progresso e conhecimento intelectual do discente, que o motive a participar do processo de desenvolvimento social, não apenas como receptor de informações, mas como elaborador de ações que propiciem esse processo.

A sociedade moderna, conforme exposto por Ribeiro (2005), precisa cada vez mais de profissionais que sejam capazes de realizarem tarefas diversas, que por sua vez demandam competências e habilidades, que se inserem em um contexto social, econômico e educacional em constante mudança, visto que estes profissionais precisam estar aptos a atender a necessidade no momento que surge, assim precisam de uma formação que lhes propicie a capacidade de análise crítica do contexto em que se insere, ou seja, que tenha uma formação emancipadora.

Diante dessa nova realidade, entretanto, é preciso que o docente reveja as ações, buscando novas reflexões no processo de ensino, de forma que beneficie suas ações ao experimentar essas transformações, buscando novos arranjos didáticos. A competência que se espera do docente do ensino superior na atualidade não sucede apenas em decorrência da sua prática profissional em função de sua formação, seja ela inicial ou continuada, mas que seja sempre identificada e qualificada pelo processo de reflexão-ação-reflexão.

A reflexão-ação-reflexão, de acordo com Pinto (2008), vai exigir que os professores, de qualquer nível, estejam constantemente se auto avaliando no que diz respeito às suas competências, às suas fragilidades, ao seu planejamento e ações diárias em relação aos seus alunos.

Em face dos diversos aspectos já apontados é importante que o profissional docente realize a ressignificação de suas funções com o desenvolvimento de competências que envolvam criar, estruturar, dinamizar as situações de aprendizagem de maneira que criem a autoconfiança em suas capacidades.

Nesse sentido, o docente precisa seguir certa lógica para que as capacidades e atitudes que pretende formar em seus alunos estejam em constante construção na formação de uma identidade profissional, visto que o docente de ensino superior, também deve estar envolvido em um processo formativo, em que a prática seja questionada para que seja impulsionada a ser aperfeiçoada e os conhecimentos sejam atualizados, tanto quanto a habilidade de transmitir tais conhecimentos de forma clara, se mostrando como um profissional sedutor no dia a dia do processo que envolve ensinar e aprender com contextualização, de acordo com o proposto por Paulo Freire (1996).

O perfil atual do professor do ensino superior implica em atingir suas metas atuando como um mediador, tornando sua prática de ensino dinâmica, eficiente e envolvente, seguindo as novas ordens tecnológicas, aumentando os horizontes e propiciando conhecimentos diversos, dentre eles, o cultural. Enfim, é necessário que o professor do ensino superior atual desperte a consciência de uma nova identidade docente que conduza e amplie as concepções de ensino, permitindo um novo olhar e conseqüentemente, um novo docente.

2.6.1 O professor prático reflexivo

Analisar e discorrer a docência reflexiva conduz à inquietação quanto a preparação do profissional inserido na realidade, com o conhecimento, suas competências, com a pesquisa, com sua ação docente e suas relações no processo de ensino aprendizagem no ensino superior.

A ideia de professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”, esclarece Alarcão (2007, p. 41).

O professor prático reflexivo não deve se permitir restringir-se a sua atividade, contentando-se com a sua prática, sobretudo, nos dias atuais, onde se assiste significativas mudanças na educação. Assim corrobora Paulo Freire: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 43).

Para construir uma postura reflexiva de acordo com o novo paradigma, Donald Schön (2000), o idealizador do conceito de professor prático-reflexivo formula a epistemologia da prática profissional baseada num triplo movimento: conhecimento na ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a ação. De acordo com Schön, o desenvolvimento de prática docente pode ser um momento de construção do conhecimento através da reflexão, análise e problematização dessa prática.

Assim, o conhecimento na ação é o denominado conhecimento tácito, interiorizado, mobilizado no dia a dia, já implícito nas ações, envolvendo julgamento e habilidade para tomar decisão e agir de forma espontânea, sem que se descreva os procedimentos adotados. A reflexão leva a repensar a metodologia aplicada e os objetivos: “quem é o aluno que está à sua frente?”, “o que ele quer?”, “do que ele precisa?”, “o que ele entende?”, “qual a linguagem adequada para dialogar com ele?”

A reflexão sobre a prática de sala de aula propicia condições para que se desenvolvam ações ancoradas numa percepção mais ampla e reflexiva dos processos de ensino e aprendizagem (SCHÖN, 2000), possibilitando tornarem-se profissionais com maior autonomia, independência e segurança profissional. Cumpre ao docente o dever de encorajar-se e de deflagrar um processo de investigação, a fim de averiguar os porquês e ainda como proceder às mudanças necessárias.

Desta forma, é preciso entender que o discente possui suas características e necessidades específicas. A principal base da educação consiste em dialogar e, no caso, em saber se posicionar como um bom ouvinte, sendo necessário, um professor também crítico de sua ação e, principalmente, sempre disposto a

questionar-se quanto o real interesse e a necessidade de progredir enquanto docente. Vasconcellos (1995, p. 56) descreve a seguinte postura do educador:

Procurar unidade de ação com colegas; Postura de investigação em relação à sua disciplina; Abertura; não querer ser o dono da verdade; Ser observador; Saber ouvir; Confiar nos companheiros; Disponibilidade para aprender; Desenvolver a postura interdisciplinar.

Um aluno apático e passivo é o resultado de um professor que também possui as mesmas características, que se limita a repassar conteúdos, conceitos e normas estabelecidas, sem questioná-los. Os profissionais reflexivos são mais autônomos, vão além dos saberes da sua formação inicial ou continuada, reexaminam seus objetivos, procedimentos, evidências e saberes, numa atividade de constante aperfeiçoamento e autoformação. Não se pode ensinar ao estudante aquilo que é necessário ele saber, porém, pode-se instruir:

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas falando-se a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa (SCHÖN, 2000, p.25).

O processo reflexivo deve aliar o conhecimento nas mais diversas áreas à realidade atual. Importa destacar, por fim, que o professor reflexivo, não está traduzido apenas em suas ações, mas em uma autocompreensão, capaz de identificar os motivos que o trouxeram à docência, e principalmente, o grau de importância que ela lhe alcança.

3 METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Partindo dos desafios que hoje se impõem aos professores do ensino superior, em particular, este estudo toma como objeto o desenvolvimento dos professores do Curso de Direito, analisado através da necessidade de formação continuada e desenvolvimento da competência específica, para a prática pedagógica ideal do ensino superior, sentindo-se verdadeiramente, como docente.

No primeiro momento, o presente estudo foi amparado na pesquisa bibliográfica que, segundo Duarte e Furtado (2002), “é relevante porque é um estudo sistematizado desenvolvido a partir de material previamente elaborado por inúmeros autores”, bem como, possibilita “coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema”.

Os autores assentam que a pesquisa é um procedimento racional e sistemático com o objetivo de proporcionar respostas aos problemas, curiosidades ou desafios que são propostos. O enquadramento teórico assegura e ampara a pesquisa bibliográfica, haja visto, que toda investigação deve ser baseada em uma orientação teórica, a fim de apoiar o investigador no desenvolvimento e composição do trabalho.

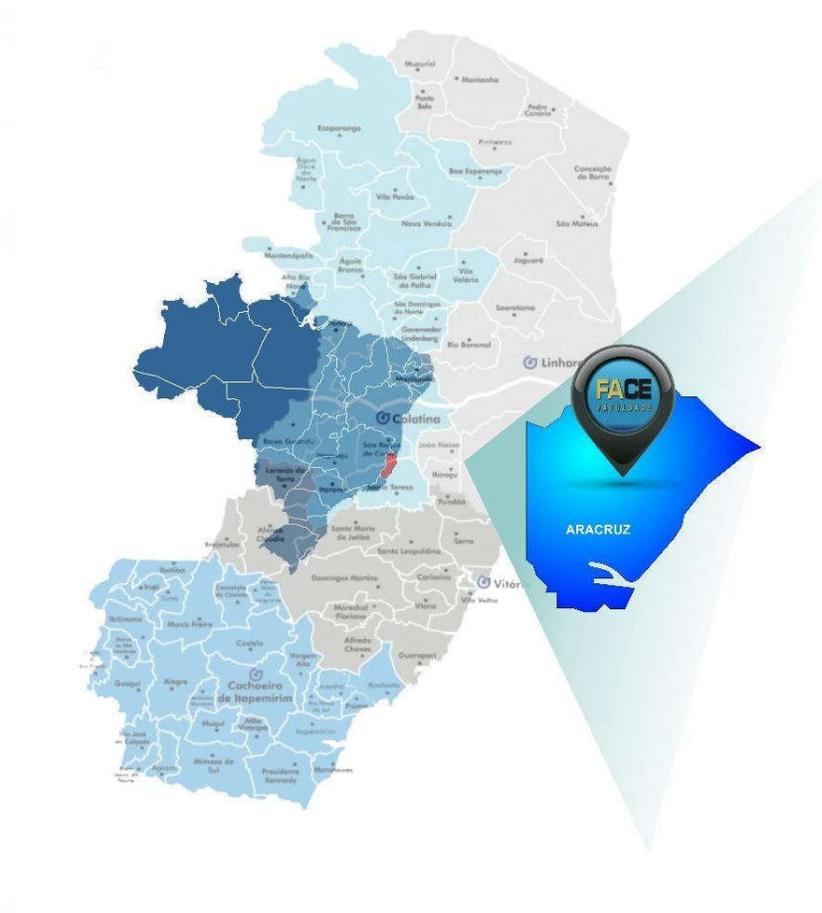
Assim, após o estudo bibliográfico, com o propósito de substanciar o presente trabalho e confirmar a sua viabilidade, a investigadora elegeu uma abordagem quantitativa e qualitativa, aplicando como instrumento de coleta de dados, um questionário aos professores e alunos do curso de Direito.

Desta forma, o presente trabalho foi amparado em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, considerando que o objeto foi abordado em seu ambiente próprio, a coleta de dados foi realizada nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim observados sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador, como observa Severino (2007).

3.2 LOCAL DO ESTUDO

O estudo empírico, a fim de conhecer e corroborar com a realidade abordada no enquadramento teórico, será aplicado no curso de Direito, em uma Instituição de Ensino Superior privada, Faculdade Casa do Estudante – FACE, credenciada pela Portaria MEC N°. 2475, de 21/11/2001, mantida pela Sociedade de Ensino Superior de Aracruz Ltda., pessoa jurídica de direito privado, com fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Aracruz, Estado do Espírito Santo, há 80 km da capital (Figura 1).

Figura 1. Localização geográfica da IES no município de Aracruz no mapa do ES



Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN)

O município de Aracruz está inserido na microrregião do Rio Doce, que juntamente com o município de Linhares, possuem a centralização urbana. O município de Aracruz é favorecido pela sua posição geográfica, próximo às margens da BR 101, à

orla e à capital do estado, que atrai a atenção de investidores e de novos moradores. Possui economia diversificada, com forte base no setor industrial e uma infraestrutura logística contento portos, pista de pouso, terminal ferroviário, rodovias, centros empresariais.

Na região encontra-se a maior fábrica de celulose de fibras curtas do mundo, um complexo de indústrias químicas importantes e um conjunto de empresas metalmeccânica com tecnologia altamente desenvolvida. Com atração de novos investimentos na área de energia, logística, metalmeccânica, granito, gás e petróleo, sediando grandes projetos de impacto no desenvolvimento do estado, a exemplo do terminal portuário da Imetame, da Carta Fabril, do Estaleiro Jurong Aracruz, da Ojdfel, da Portocel. Há espaços para o crescimento de atividades no comércio e em serviços, ampliando a integração entre as atividades econômicas e suprimdo demandas da crescente população.

A população total estimada da Região Aracruz em 2012 foi de 151.287 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013). Vale consignar, que o entre os municípios que pertencem a região abordada, somente Aracruz e Santa Teresa possuem instituições de educação de nível superior.

Na economia a base produtiva era essencialmente rural, se destacando a pecuária, o café e a pesca. Atualmente, a Região Aracruz é muito procurada pelos turistas por causa de suas belas praias, montanhas, cachoeiras e belezas naturais.

Considerando sua localização estratégica para logística e acesso, a região possui uma economia emergente, com grandes indústrias, incluindo um porto, desenvolvimento principalmente, para o transporte de celulose produzido na região.

O índice de desenvolvimento humano dos municípios (IDHM) pertencentes à Região Aracruz, em 2010, registrou alto índice em todos os municípios dessa regional. Importante registrar que o IDH refere-se a uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano, longevidade, educação e renda (IBGE-2010).

O IDHM dimensão longevidade é o que mais contribuiu em termos absolutos para o nível atual do IDHM do Estado. É também o componente que apresenta a menor distância até um. Este índice apresentou nível muito alto de desenvolvimento da dimensão longevidade para todos os municípios pertencentes a Região Aracruz. O IDHM dimensão educação registrou nível alto de desenvolvimento, em 2010, apenas no município de Aracruz. Nos demais municípios pertencentes a Região Aracruz esse índice registrou nível médio de desenvolvimento quanto ao acesso ao conhecimento.

No IDHM dimensão renda, em 2010, foram verificados níveis de alto desenvolvimento em todos os municípios pertencentes a Região Aracruz. O método de cálculo do IDHM renda utiliza uma fórmula logarítmica que aproxima os maiores valores de renda *per capita* dos menores e, com isso, reduz a disparidade de renda existente na perspectiva intramunicipal. Percebe-se, portanto, que a região é promissora, tanto para a economia quanto para a educação.

3.3 TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO - QUESTIONÁRIO

Para o presente estudo, foram inquiridos 100% dos docentes do curso de Direito, que corresponde a 13 (treze) docentes e 153 discentes, que correspondem a 51% dos alunos do curso de Direito da referida IES, através de questionário de administração direta, com perguntas fechadas, prevalecendo o sigilo e anonimato.

Após a aplicação dos questionários, levantou-se a análise estatística dos dados coletados por meio dos questionários e análise de conteúdo dos dados coletados nas questões. Procedendo, em seguida, à confrontação dos dados recolhidos num enfoque de abordagem qualitativo e quantitativo com o objetivo de responder às questões da investigação, expondo assim, as considerações e reflexões pertinentes.

Na investigação proposta, buscou-se um instrumento metodológico que permitisse quantificar uma pluralidade de dados, de onde seriam extraídos seus resultados, possibilitando as conclusões da pesquisa.

Desta feita, optou-se por um questionário, uma técnica de coleta de dados mais simples e acessível, de administração direta, uma vez que preenchido pelo próprio inquirido, utilizado para conhecer as atitudes, opiniões, as preferências ou os comportamentos que quem questiona pretende entender e estudar.

O questionário é uma das técnicas mais utilizadas, pois permite obter informação, sobre determinado fenômeno, através da formulação de questões que refletem atitudes, opiniões, percepções, interesses e comportamentos de um conjunto de indivíduos. É um instrumento de coleta de dados que atinge maior número de pessoas simultaneamente, garante o anonimato e objetiva obter respostas às mesmas perguntas, o que permite quantificar e comparar os resultados obtidos (DUARTE E FURTADO, 2002).

Desta forma, em busca de uma abordagem quantitativa, entendeu-se, o questionário ser o instrumento e técnica de investigação mais apropriada ao presente estudo.

A técnica de investigação utilizada visa à coleta de dados através de um conjunto normalizado de perguntas, que no caso, preenchido diretamente por 13 professores, todos do curso de direito, da Faculdade Casa do Estudante, 153 discentes do mesmo curso.

Buscou-se elaborar um questionário com questões fechadas e ordenadas, claras e objetivas e algumas questões abertas. Assim, o questionário elaborado para os professores foi constituído por quatro partes, num total de 22 questões (Q), (APÊNDICE A). A primeira parte foi constituída por 06 quesitos que têm como objetivo os dados profissionais dos inquiridos, a segunda parte, refere-se a trajetória e formação profissional, composta por 05 questões, na terceira parte, sobre a prática pedagógica, também foram elaboradas 05 questões e na última parte, a formação profissional continuada, com 06 questões, com apenas 02 alternativas, sim ou não, permitindo a fundamentação.

Todos os questionários foram devolvidos e preenchidos, tendo sido validados 100% dos questionários realizados. A cada um dos professores respondentes, para a identificação, foi atribuído um número precedido da letra P (P1, P2, P3...), de igual

forma foi trabalhado com os alunos, utilizando a letra A (A1, A2, A3....), para identificar as respostas.

Quanto ao questionário desenvolvido para os alunos foi organizado em três partes, com 9 questões (Q) (APÊNDICE B). A primeira parte foi composta por 02 questões que têm como objetivo identificar se o aluno inquirido estudou em outra instituição de ensino superior, se já possuía alguma graduação quando ingressou na presente instituição de ensino. A segunda parte, destina-se a conhecer os interesses dos alunos inquiridos, foram elaboradas somente 02 questões a fim de verificar quando surgiu o interesse pelo curso de Direito e o que pretende com o curso de Direito. A terceira parte, nomeada “a prática docente na visão dos alunos” foi composta por 05 questões que têm como objetivos identificar quais os aspectos que os alunos consideram relevantes para que o professor desenvolva sua prática pedagógica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

4.1.1 Dados profissionais

A primeira parte dos questionários foi destinada a conhecer os dados e acadêmicos profissionais dos docentes entrevistados. O gráfico 1 apresenta as informações obtidas em relação a titulação dos professores (Q1), onde 53,8% (7) apresentam especialização, 38,5% (5) mestrado e 7,7% (1) doutorado.

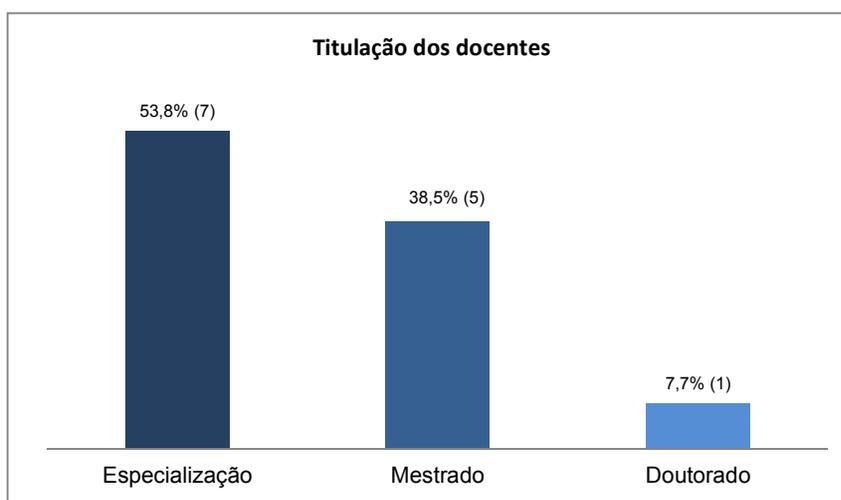


Gráfico 1 – Titulação dos Professores

Cevallos e Passos (2012) pontuam que os profissionais com a titulação de mestre tornam-se capazes de criar oportunidades de reflexão acerca de suas práticas e compartilhamento dos desafios vividos, perspectivando a construção e consolidação de uma postura integradora e criativa para a atividade educativa. É o profissional que produz conhecimento, como se percebe, somente 38,5% dos professores entrevistados buscaram a especialização através de estudos de mestrado.

Quanto aos dados profissionais, estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Características dos dados profissionais dos docentes

	*Frequência	**%
Regime de trabalho		
Integral	5	38,5
Parcial	8	61,5
Carga horária Semanal		
De 5 a 8 horas	5	38,5
De 9 a 12 horas	1	7,7
De 12 a 16 horas	5	38,5
De 16 a 20 horas	2	15,4
Tempo de docência no Ensino Superior		
Menos de 5 anos	2	15,4
Entre 5 a 10 anos	8	61,5
Entre 10 a 15 anos	3	23,1
Leciona em outra IES		
Sim	3	23,1
Não	10	76,9
Exerce outra atividade profissional		
Sim	8	61,5
Não	5	38,5

* Frequência de professores

** Percentual de professores

Observa-se que 61,5% (8) dos professores trabalham em regime parcial (Q2) e 38,5% (5) apresentam uma carga horária semanal de 12 a 16 horas (Q3). Quando avaliados sobre o tempo de docência em ensino superior (Q4), observa-se que 61,5% (8) lecionam entre 5 a 10 anos (Tabela 1).

Conforme estudos sobre as fases de desenvolvimento profissional dos docentes, a fase de aproximadamente cinco anos de atuação docente é vista como sendo o período em que o professor se estabiliza na profissão, tornando-se mais independente e competente diante de sua prática. A experiência favorece aspectos

como: confiança, compromisso com a sociedade e afirmação da identidade docente (HUBERMAN, 1995; CAVACO, 1999).

Ao avaliar se os docentes lecionam aulas em outras instituições de ensino (Q5), constatou-se que 76,9% (10) não o fazem, porém ao questionarmos se os mesmos exercem outra atividade profissional (Q6), 61,5% (8) relataram que sim. Exercem, portanto, outra atividade profissional, paralela à docência, nos induzindo a pensar no interesse da complementação de renda.

4.1.2 Trajetória profissional

Na segunda parte, ao avaliar a trajetória profissional dos docentes entrevistados, observou-se que 69,2% (n=9) não tiveram a docência no ensino superior como um objetivo profissional (Q7) (Gráfico 2), resta claro, que poucos, apenas 30,8% dos entrevistados perseguiram a docência como um objetivo. Atentou-se para o fato dos respondentes esclarecerem que na graduação do Curso de Direito, não há oferta de quaisquer disciplinas voltadas para a docência, o que pode justificar a ausência de interesse pelo magistério.



Gráfico 2 – Docência no ensino superior como objetivo profissional

O Gráfico 3 apresenta os dados relativos a respeito do momento acadêmico em que despertou o interesse pela docência (Q8), onde 7,7% (1) relatou que o interesse surgiu durante a adolescência, 15,4% (2) obtiveram o interesse despertado durante

a graduação, 15,4% (2) durante a pós-graduação e 61,5% (8) responderam outros, sendo que este item inclui respostas como: “ampliar as possibilidades profissionais” (P2), “alternativa profissional” (P3), “mercado de trabalho” (P6), “aumentar a remuneração” (P7), “oportunidade de trabalho” (P8), “para aumentar a renda” (P9), “próximo a aposentadoria como Desembargador” (P11), “Busquei como alternativa no mercado de trabalho e me identifiquei” (P12).

Observa-se que a grande maioria dos investigados não se interessava pela docência até a pós-graduação, despertando tal interesse apenas durante a especialização, ou por outras questões como alternativa profissional e a possibilidade de aumentar os rendimentos.

Vale lembrar, que a influência das novas configurações de trabalho na sociedade, reduziu a empregabilidade, trazendo um afluxo de profissionais liberais, ex-empregados, ao exercício da docência no ensino superior, cuja oferta de empregos está em expansão (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

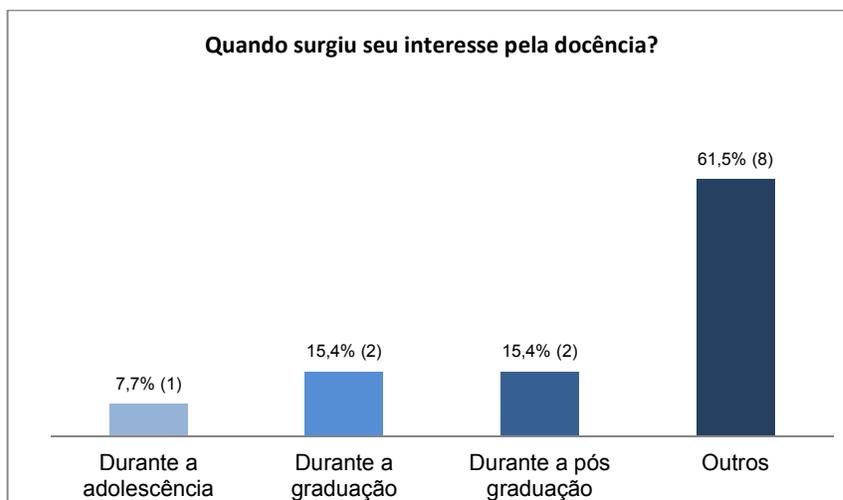


Gráfico 3 – Quando surgiu o interesse pela docência

Observa-se que a grande maioria dos investigados não se interessava pela docência até a pós-graduação, despertando tal interesse apenas durante a especialização, ou por outras questões como alternativa profissional e a possibilidade de aumentar os rendimentos.

Professores provenientes de programa de pós-graduação, direcionados para pesquisa em suas áreas de atuação e sem preparação pedagógica, são desafiados pela prática docente, e esta requer conhecimentos específicos – que não foram objeto de sua formação – para ser exercida adequadamente.

O Gráfico 4 apresenta dados relativos de como ocorreu o encontro com a profissão docente no ensino superior (Q9), 46,2% (6) relataram que foi pela entrega de *curriculum* por interesse próprio e exclusivo, 30,8% (4) pela falta de alternativa de emprego, 15,4% (2) foi pelo convite de amigos; e 7,7% (1) outros, onde “outros” se constitui no fato do professor já lecionar para o ensino médio na instituição e se colocou à disposição para quando surgisse uma vaga para o nível superior, “coloquei-me à disposição da instituição, para trabalhar no ensino superior, quando surgisse uma vaga, já atuava no ensino médio” (P2).

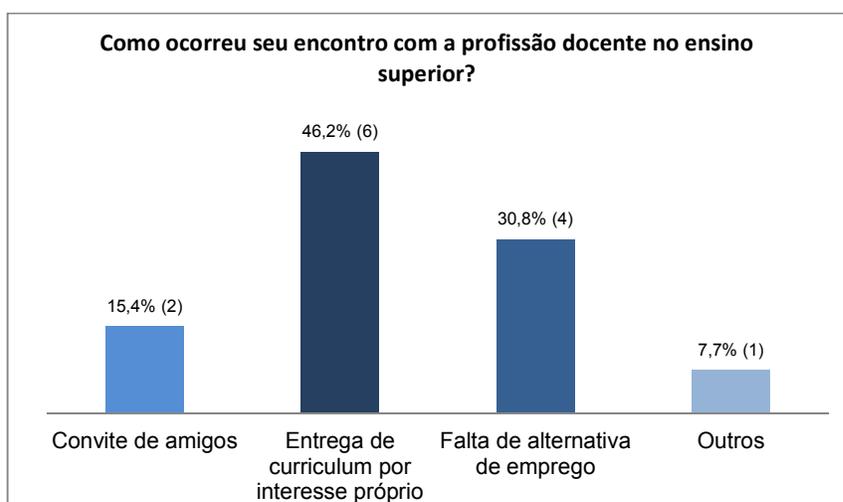


Gráfico 4 – Como ocorreu o encontro com a profissão docente no ensino superior

Os profissionais de diversas áreas, que atuam como docentes em cursos superiores, normalmente, não possuem formação em licenciatura, que de certa forma propiciaria o preparo básico para atuação na docência, assim, carecem de informações, tanto quanto a docência precisa de atenção para compreender as concepções que apresentam os profissionais liberais.

Alguns profissionais buscam a docência no ensino superior por “status”, com o propósito de acrescer à outra atividade profissional, com a nomeação de professor

universitário, no entanto, carecem de verdadeiro envolvimento com a docência, alheios aos saberes pedagógicos (PIMENTA e ANATASIOU, 2010). Em face de cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, portanto, com foco na titulação, as instituições de ensino acabam recrutando profissionais com base em títulos e nem sempre se avalia os conhecimentos que se aplicam a área pedagógica (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

A Tabela 2 apresenta os grandes desafios encontrados pelos professores na fase inicial da docência (Q10), onde os professores classificaram que o principal desafio ao iniciar a carreira docente é a inexperiência com 100% (12), seguido da insegurança com 76,9% (10), falta de competência pedagógica 76,9% (10), Liderança 69,2% (9) e por último controle emocional 23,1% (3).

Tabela 2 - Classificação das grandes desafios encontrados pelos professores na fase inicial da docência

Grandes desafios	1 + 2*		3+4		5	
	Frequência**	%***	Frequência	%	Frequência	%
Inexperiência	13	100	-	-	-	-
Insegurança	10	76,9	3	23,1	-	-
Controle emocional	3	23,1	9	69,3	1	7,7
Liderança	9	69,2	3	23,1	1	7,7
Falta de competência pedagógica	10	76,9	3	23,1	-	-

* agrupado a primeira (é muito relevante) com a segunda (é relevante); a terceira (indiferente) com a quarta (pouco relevante) e por fim a última resposta (não é relevante).

** Frequência de professores

*** Percentual de professores

Vale destacar que, junto à inexperiência do professor iniciante em relação às vivências do processo de trabalho docente e as lacunas que isto representa para a compreensão deste processo, estes professores, não tiveram qualquer experiência significativa como docente durante a formação inicial, sentem muita insegurança, mal-estar, dificuldade nesta fase da carreira.

Se a formação inicial não colaborou neste sentido, fundamentam suas experiências como aluno da graduação, tal como explica Cavaco, (1999). A autora retrata com fidelidade os sentimentos encontrados pelos docentes novatos no percurso inicial de suas carreiras. Podendo-se observar que reflexos dessas caracterizações foram encontrados nos resultados das pesquisas.

Cavaco (1999, p. 197) também descreve com propriedade esse ambiente e o momento vivido:

É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida. Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional.

Os resultados obtidos, apresentados na Tabela 2, onde os docentes investigados apontaram a inexperiência como o principal desafio encontrado no início da carreira docente, seguido pela insegurança, apontada por 76,9% dos entrevistados, é muito comum, na verdade, a grande parte dos profissionais, buscam solucionar com a dinâmica observada e vivida no dia a dia de cada um.

A Tabela 3 apresenta os grandes desafios encontrados pelos professores no cotidiano da trajetória profissional (Q11), onde os professores classificaram que os principais desafios enfrentados no cotidiano foram identificar falhas nas ações pedagógicas, desenvolver novas práticas pedagógicas e manter o discente interessado na disciplina com 100% (13).

De fato, identificar falhas nas ações pedagógicas, desenvolver novas práticas pedagógicas e manter o discente interessado durante as aulas, é fundamental para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e requer do docente uma postura verdadeiramente reflexiva, a fim de identificar as carências e expectativas de seus alunos. Frequente e continuamente, os professores precisam analisar suas ações docentes (BEHRENS, 1998).

Tabela 3 - Classificação das Grandes desafios enfrentados no cotidiano pelos professores na trajetória profissional

Grandes desafios	1 + 2*		3+4		5	
	Frequência**	%***	Frequência	%	Frequência	%
Insegurança	4	30,8	4	30,8	5	38,5
Entusiasmo	9	69,3	2	15,4	2	15,4
Identificar falhas nas ações pedagógicas	13	100	-	-	-	-
Desenvolver novas práticas pedagógicas	13	100	-	-	-	-
Manter o discente interessado pela sua disciplina e práticas pedagógicas	13	100	-	-	-	-

* agrupado a primeira (é muito relevante) com a segunda (é relevante); a terceira (indiferente) com a quarta (pouco relevante) e por fim a última resposta (não é relevante).

** Frequência de professores

*** Percentual de professores

O professor que busca uma aula dinâmica e a atenção dos seus alunos, deve ser crítico, reflexivo, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber desenvolver, de forma eficaz, as teorias que apresenta aos seus alunos, (BEHRENS, 1998). É necessário que o professor se avalie no que diz respeito às suas práticas, fragilidades e ações diárias em relação aos seus alunos.

4.1.3 Prática pedagógica

A terceira parte buscou analisar a prática profissional dos docentes investigados. A Tabela 4 apresenta os aspectos pessoais relevantes no desenvolvimento da prática pedagógica (Q12), onde os professores classificaram como o aspecto mais relevante 61,5% (8) a consciência profissional, seguido do envolvimento e comprometimento pessoal 53,8% (7).

O professor deve manter uma relação de envolvimento com a sua própria prática, pois a prática reflexiva o conduz para evolução de sua prática particular (SCHÖN, 2000).

Tabela 4 - Classificação dos aspectos pessoais relevantes no desenvolvimento da prática pedagógica.

Aspectos Pessoais Relevantes	1 + 2*		3+4		5	
	Frequência**	%***	Frequência	%	Frequência	%
O envolvimento e comprometimento	7	53,8	5	38,5	1	7,7
Entusiasmo	5	38,5	8	61,5	-	-
Honestidade Intelectual	4	30,8	9	69,2	-	-
Consciência Profissional	8	61,5	5	38,5	-	-
Segurança	5	38,5	5	38,5	3	23,1

* agrupado a primeira (é muito relevante) com a segunda (é relevante); a terceira (indiferente) com a quarta (pouco relevante) e por fim a última resposta (não é relevante).

** Frequência de professores

*** Percentual de professores

A prática pedagógica deve ser associada a uma conduta crítica-reflexiva pelo professor, que o encaminhe para suplantar a dimensão instrumental da atividade docente e o conduza à valorização de uma prática participativa e crítica.

A Tabela 5 apresenta os materiais didáticos utilizados pelos professores nas aulas (Q13), observamos que o material mais utilizado pelos professores são os códigos e Leis 63,6% (7), seguido das Doutrinas com 36,4% (4), Revistas especializadas com 27,3% (3) e com 18,2% (2) consultas à internet e outros.

Tabela 5 - Classificação dos materiais didáticos utilizados as aulas

Materiais mais utilizados	Sim		Não	
	Frequência*	%**	Frequência	%
Doutrinas	4	36,4	7	63,6
Revistas especializadas	3	27,3	8	72,7
Códigos e Leis	7	63,6	3	27,3
Consultas à internet	2	18,2	9	81,8
Outros	2	18,2	9	81,8

* Frequência de professores

** Percentual de professores

O professor deve manter uma relação de envolvimento com a sua própria prática, pois a prática reflexiva o conduz para evolução de sua prática particular.

A prática pedagógica deve ser associada a uma conduta crítica-reflexiva pelo professor, que o encaminhe para suplantar a dimensão instrumental da atividade docente e o conduza à valorização de uma prática participativa e crítica.

A Tabela 6 apresenta quais recursos são utilizados pelos professores para desenvolver a prática pedagógica (Q14), observou-se que o recurso mais utilizado foi a aula expositiva com 54,5% (6), seguido do quadro branco com 36,4% (4). O recurso multimídia é utilizado por 27,3% dos professores e as aulas práticas, apenas por um professor 9,1%. Nenhum dos professores utilizam o retroprojeter como recurso para ministrar suas aulas.

Tabela 6 - Recursos Utilizados para desenvolver a prática pedagógica

Recursos	Sim		Não	
	Frequência*	%**	Frequência	%
Quadro Branco	4	36,4	7	63,6
Multimídia	3	27,3	8	72,7
Retroprojeter	-	-	11	100
Aulas Práticas	1	9,1	10	90,9
Nenhum, as aulas são expositivas	6	54,5	5	45,5

* Frequência de professores

** Percentual de professores

É muito comum nos cursos superiores a utilização de aulas expositivas, inclusive, em aulas práticas, no entanto, o uso constante dessa técnica, precisa ser repensado (MASETTO, 2003). Muito embora o autor valorize a aula como ambiente de aprendizagem, entende que deve ser modificada para se tornar um ambiente inovador na vida dos participantes do processo de aprendizagem.

Ao questionar se os professores procuram estabelecer uma conduta de confiança (Q15), proximidade e empatia junto aos alunos, 69,2% (9) relataram que sempre tentam estabelecer esta conduta, enquanto apenas 30,8% (4), responderam estabelecer uma relação de confiança com frequência, restando claro a preocupação dos professores em manter um bom relacionamento com seus discentes (Gráfico 5).

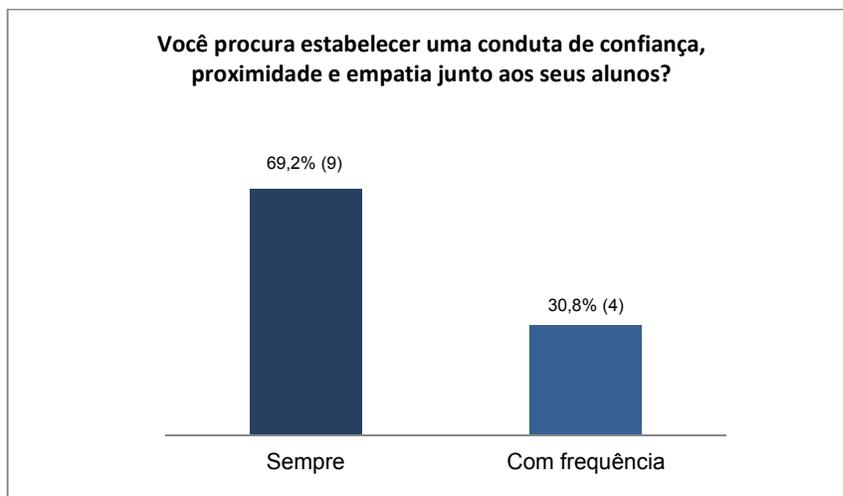


Gráfico 5 – Relações de confiança, proximidade e empatia com alunos

Atualmente, experimenta-se um momento de evolução social, marcada por inúmeras indagações, que requer um novo paradigma na ação docente. Behrens (1998) enfoca que nesta nova visão o professor precisa ser ético e afetivo, ter uma boa relação com seus alunos e colegas. Deve utilizar metodologias inovadoras que atendam às necessidades de uma produção do conhecimento. Vasconcellos (1995, p. 56) descreve a seguinte postura do educador:

Conhecer, acolher criticamente, buscar o aprofundamento da proposta da escola; Procurar unidade de ação com colegas; Postura de investigação em relação à sua disciplina; Abertura; não querer ser o dono da verdade; Ser observador; Saber ouvir; Confiar nos companheiros; Disponibilidade para aprender; Desenvolver a postura interdisciplinar.

A principal base da educação consiste em dialogar e, no caso, em saber se posicionar como um bom ouvinte. Ouvir o aluno com atenção, deixá-lo expressar o que sente e o que pensa, é um passo fundamental para compreendê-lo, bem como para nortear a orientação ou a reorientação a respeito da ação a ser adotada relativamente ao seu aprendizado.

O professor de outrora, ambientado em um sistema em que não existiam contestações e questionamentos, no qual prevalecia o ditar de normas e de conceitos pré-estabelecidos, não se coaduna com o professor reflexivo, que pauta o entendimento pela reflexão crítica, coletiva ou individual, com ênfase constante na prática – alicerce do desenvolvimento de um trabalho que pretende ser transformador.

Para se formar um aluno crítico, exigido pela sociedade contemporânea, com os atributos de observar, questionar, exigir e cobrar qualidade, envolto num contexto no qual ele precisa e deseja ser formado, sobretudo, como cidadão, é imprescindível um professor também crítico de sua ação e, principalmente, sempre disposto a questionar-se quanto o real interesse e a necessidade de progredir enquanto docente.

Quando os professores foram questionados sobre a frequência com que costumam refletir sobre suas práticas pedagógicas (Q16), 46,2% (6) relataram que sempre refletem e 46,2% (6) refletem com frequência e 7,7% (1) raramente refletem sobre esta conduta, conforme apresentado no Gráfico 6. Verificamos assim, que a grande maioria dos professores afirma que faz reflexões sobre suas ações educativas constantemente.

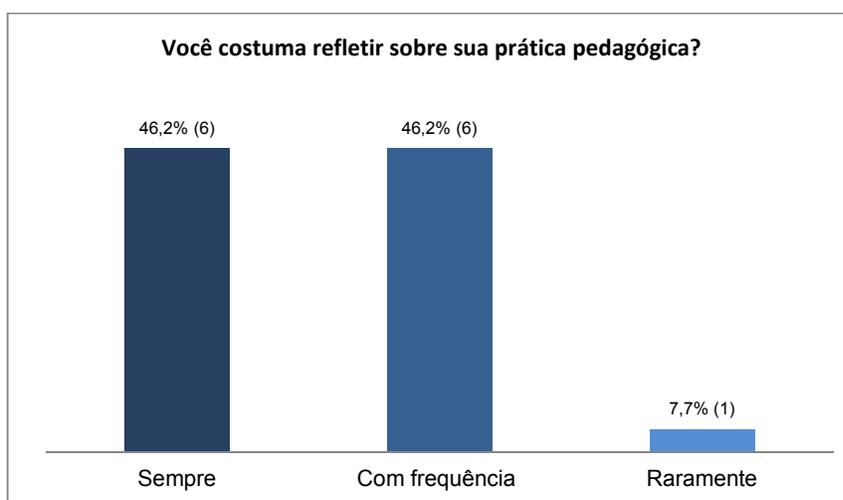


Gráfico 6 - Frequência com que refletem sobre suas práticas pedagógicas

O professor, fechado em si mesmo e confinado à sala de aula, pode não perceber o mundo exterior e suas significativas mudanças, criando assim, um distanciamento em relação ao aluno e sua realidade. A fim de tentar suprir essa lacuna, o professor deve recorrer à reflexão. “Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre a sua formação”, adverte Cunha (2006, p. 259).

O professor que não reflete em sua prática tende a frustrar-se, o que aumenta o distanciamento com o aluno. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43). É preciso contemplar que a prática pedagógica tem como propósito prover condições para o aprendizado do discente, deve portanto, ser considerada como fonte de conhecimento através da experiência e da reflexão, entre teoria e prática.

A fim de edificar uma conduta reflexiva, consoante o novo paradigma, Donald Schön (2000), idealizador do conceito de professor prático-reflexivo, formula a epistemologia da prática profissional baseada num triplo movimento: conhecimento na ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a ação. Neste triplo movimento da prática reflexiva, o professor, enquanto profissional reflexivo, dobra-se sobre si mesmo, reflete sobre sua própria prática.

A prática pedagógica reflexiva, significa rever as ações praticadas durante o exercício da docência e o comprometimento com as mudanças necessárias. É, portanto, necessário que o professor descubra possibilidades e condições para ressignificar sua prática docente e busque inovar em suas ações, pois além de suas competências e habilidades inerentes de sua atuação profissional, convém ao professor, conforme sua disciplina, produzir cenários que permitam o desenvolvimento intelectual mútuo, desviando-se de práticas costumeiras (SCHÖN, 2000).

Os professores apontaram que identificar as falhas nas ações pedagógicas, desenvolver novas práticas pedagógicas e manter o aluno interessado na disciplina, são os desafios que continuam a enfrentar no dia a dia profissional. Observa-se, claramente, a carência e a necessidade de competências específicas para a prática pedagógica e, que de posse delas, o professor conheceria os recursos necessários para suplantar os obstáculos apontados.

4.1.4 Formação continuada

No Gráfico 7 tem-se as opiniões dos docentes sobre a preparação para o exercício da docência na sua formação inicial (Q17). Somente 15,4% (2), dos professores

relataram que havia alguma preparação para a docência na formação inicial, que são, “Como a minha formação foi licenciatura em sociologia, houve um período de estágio supervisionado, precário e, como estudante, imaturo, sem uma visão macro do sistema educacional e escolar.” (P2) e “Na graduação de psicologia, como é o meu caso, estuda-se técnicas de compreensão e oitivas.” (P4). Enquanto 84,6% (11) responderam que não, ao serem questionados o porquê, os professores relataram que o curso de Direito não oferece disciplinas da área pedagógica.

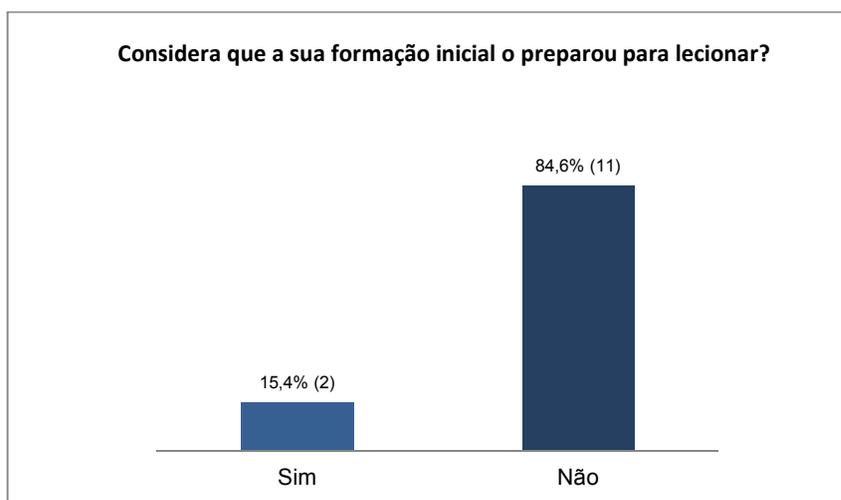


Gráfico 7 - Preparação para o exercício da docência a partir da formação inicial

De fato, a formação acadêmica de Direito, não dispõe de disciplinas específicas direcionadas para a prática docente, sendo necessário buscar tal conhecimento em cursos de pós-graduação.

Na verdade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (atualizada pela Lei nº 12.796, de 2013), não determina que cursos de graduação em Direito ofereçam formação pedagógica, apenas prevê que a formação dos professores de ensino superior deve acontecer em cursos de Pós-Graduação.

Graduados em cursos que não contemplam em sua matriz curricular os conteúdos e metodologias voltados às atividades docentes, os bacharéis não contam com a formação mínima para a docência.

Questionados se entendem necessário que o professor do ensino superior, mais especificamente no curso de Direito, complemente sua formação (Q18), 84,6% dos professores (11) relataram que sim, conforme apresentado no Gráfico 8, com as motivações de que é preciso se manter atualizado para ampliar os conhecimentos.



Gráfico 8 - Necessidade de formação continuada para o professor do ensino superior

Seguindo o preceituado pelo artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi atualizada pela Lei 12.796/2013, se torna muito difícil que um profissional consiga ingressar em uma instituição de ensino superior apenas com a formação básica⁸, considerando ainda, que a referida Lei, regulamenta que as instituições de ensino superior precisam apresentar a qualificação docente em nível de pós-graduação.

Nesse aspecto, visando atender legislação e o determinado pelo artigo 52, inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as universidades devem ter um terço de seus docentes com titulação de mestrados e doutorado, o que acabou por estimular a oferta e a procura de cursos de pós-graduação “stricto sensu” no Brasil.

De acordo com os dados apresentados, 83,3% (10) dos professores investigados, relataram reconhecer a importância de uma formação pedagógica (Q19), enquanto apenas 23,1% (3) não acham importante ou necessária a formação pedagógica para

⁸ Brasil. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em dezembro de 2013.

os professores do ensino superior, em especial do Curso de Direito, conforme apresentados no Gráfico 9.



Gráfico 9 – Importância da formação pedagógica para o professor do ensino superior

Um dos professores que não considera ser necessária a formação pedagógica para o ensino superior, assim se manifestou:

Não acho que seja necessária, pois acredito que a vivência profissional na área em que se leciona seja mais importante do que técnicas pedagógicas que, por vezes, distanciam o professor da realidade e acaba por gerar um conhecimento unicamente acadêmico e acredito que isso desestimula o aluno (P1).

Os demais entendem que o objetivo do curso é voltado somente para concursos e para a Ordem dos Advogados do Brasil⁹ (P6 e P7), ao passo que os docentes que compreendem a necessidade de competência pedagógica esclareceram a importância de conhecer novos métodos e instrumentos que possibilitem o desenvolver a prática docente de uma forma mais eficaz (P2, P3, P4, P5, P8, P9, P10, P11, P12 e P13).

O ensino superior, conforme apresentado por Masetto (2008), ao longo dos séculos vem observando como requisito a atuação docente a experiência profissional, tendo em vista a perspectiva de que se tal profissional sabe atuar em sua área será capaz de explicar e ensinar como fazer. No entanto, o mesmo autor expõe que frente as

⁹ Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) é a entidade máxima de representação dos advogados brasileiros e responsável pela regulamentação da advocacia no Brasil. A OAB é responsável pela aplicação do Exame de Ordem dos advogados no Brasil.

mudanças na sociedade, tal perspectiva tem mudado levando a alterações dentro deste contexto.

Quando questionados se teriam participado de curso ou evento de capacitação pedagógica nos últimos dois anos (Q20), 69,2% (9) deles, responderam que não e 30,8% (4) afirmaram que participaram de eventos (Gráfico 10); um professor, inclusive, acrescentou que “sempre que possível, procuro participar de eventos pedagógicos.” (P2). Tais manifestações refletem desvalorização e negligência dos professores em relação às competências pedagógicas.

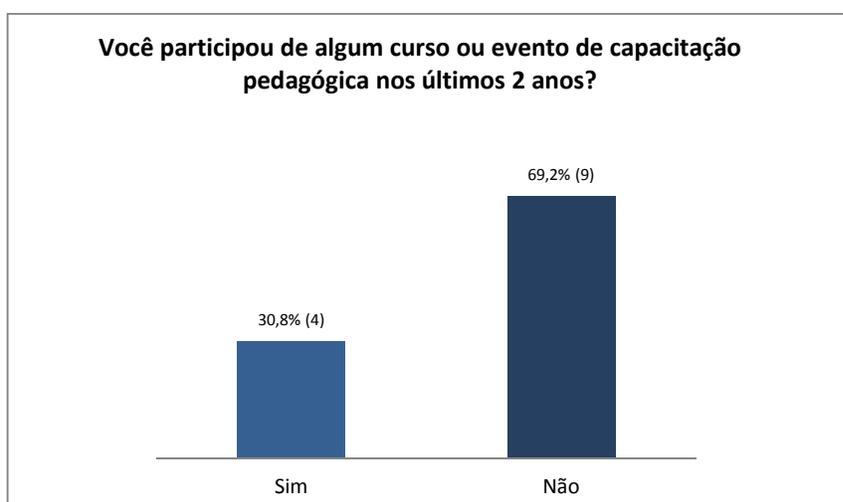


Gráfico 10 – Participação em eventos ou cursos de capacitação pedagógica

Se o objetivo máximo da docência é a aprendizagem do aluno, é imprescindível que a formação do professor do ensino superior contemple a preparação pedagógica, de modo que se compreenda o processo de ensino-aprendizagem e o que realmente significa aprender, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo.

A capacitação faz parte da vida profissional do docente no mercado contemporâneo. As exigências do mundo moderno impulsionam para um redimensionamento da ação docente para atender as necessidades da sociedade, nesse sentido, a busca por outras áreas que complementam a formação pedagógica (BEHRENS, 1998).

Contudo, os critérios e especificações nesta área ainda não são claros, pois, como afirma Cunha (2000), a preparação específica para o magistério superior ainda é algo desconhecido. No entanto, a capacitação faz parte da vida profissional do

docente no mercado contemporâneo. Referindo-se ao processo de docência do ensino superior, Pimenta e Anastasiou, dizem que:

O avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separados de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 259)

As exigências do mundo moderno impulsionam para um redimensionamento da ação docente para atender as necessidades da sociedade, nesse sentido, a busca por outras áreas que complementam a formação pedagógica (BEHRENS, 1998).

Com relação à participação de forma espontânea em cursos ou eventos de capacitação pedagógica, por sua própria iniciativa, com recursos e investimentos próprios de forma espontânea (Q21), 61,5% (8) responderam que não (Gráfico 11). Esclarece um dos professores que prefere investir recursos pessoais em cursos da área do Direito (P1) e outro que não percebe essa necessidade no momento, que busca formar advogados (P6). A maioria justificou que não dispõe de recursos financeiros (P5, P9 e P10) enquanto outros consideram que a capacitação pedagógica deve ser uma atribuição exclusiva da IES (P7 e P13).

Em contrapartida, 38,5% (5) responderam que sim, esclarecendo que é importante investir na qualidade profissional e para melhorar o desempenho nas ações docentes (P2, P3, P4).

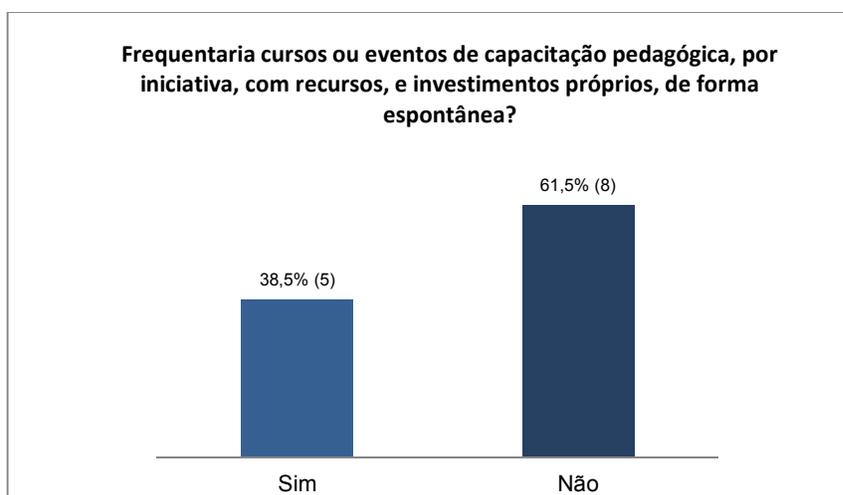


Gráfico 11 – Participação de forma espontânea em cursos ou eventos Pedagógicos

O interesse em uma formação pessoal que acrescente conhecimentos contínuos é um dos aspectos que caracteriza o profissional que se envolve com a educação, tendo respaldo este tipo de perspectiva no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Portanto, é importante que o professor saiba determinar a necessidade e importância dos saberes pedagógicos para o exercício de suas ações docentes e o momento para busca-los.

O docente deve estar imbuído de interesse pessoal em sua qualificação e sua formação profissional deve ser vista como contínua, tendo como propósito, identificar o perfil esperado do profissional que a instituição delineou, para que possa contribuir de forma a atender esta expectativa, apto a atuar com compromisso social, tal como exposto por Libâneo (2008):

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas (LIBÂNEO, 2008, p.47).

Não havendo a busca por uma qualificação contínua, ocorre a estagnação de conhecimentos ou mesmo a perda de oportunidades tanto pessoais como profissionais. No entanto, ao longo da pesquisa, a resposta dos professores investigados demonstra, que a maioria, ou seja, 61,5% destes não tem interesse em investir por meio de recursos próprios em uma capacitação pedagógica (Gráfico 11).

Encerrando com a questão se os professores veem a necessidade de uma formação voltada para a docência, com conhecimento de didática, pedagogia e teorias de aprendizagem (Q22), 76,9% (10) entendem esta necessidade para obter ferramentas para a atuação docente com segurança, aprender a trabalhar com situações inusitadas e aprimorar as técnicas de ensino-aprendizagem, enquanto que 23,1% (3) relataram que não (Gráfico 12).



Gráfico 12 – Necessidade de formação docente para o professor do ensino superior

Percebe-se que a formação do professor do ensino superior tem se concentrado na sua especialização dentro de uma área específica de conhecimento. De acordo com Vasconcelos (1998, p. 86), “a graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”.

A formação atualmente oferecida aos pós-graduandos separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 190-196). Como observadora e professora atuante no ensino superior, a autora deste trabalho testemunha que uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores, diz respeito à didática dos professores, na verdade, à ausência dela. Essa realidade pode ser constatada por meio de literatura específica e também, por diálogos com alunos de diferentes cursos e instituições de ensino superior, bem como, através dos dados coletados na presente pesquisa.

A análise direta e clara da realidade do ensino, de acordo com o que expõe Libâneo (1990), envolve a perspectiva de que a disciplina didática é específica do saber docente e precisa envolver a formação deste profissional, para atuar com propriedade no processo de ensino aprendizagem.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS

4.2.1 Dados acadêmicos dos alunos

A amostra foi composta por 153 alunos do curso de direito de diversos períodos. Os resultados do Gráfico 13 indicam que 35,3% (54) dos alunos já estudaram em outra IES e 64,7% (99) disseram que só estudaram em uma instituição (Q1), tendo, portanto, como única referência experimentada, a Instituição Superior em que se encontram.

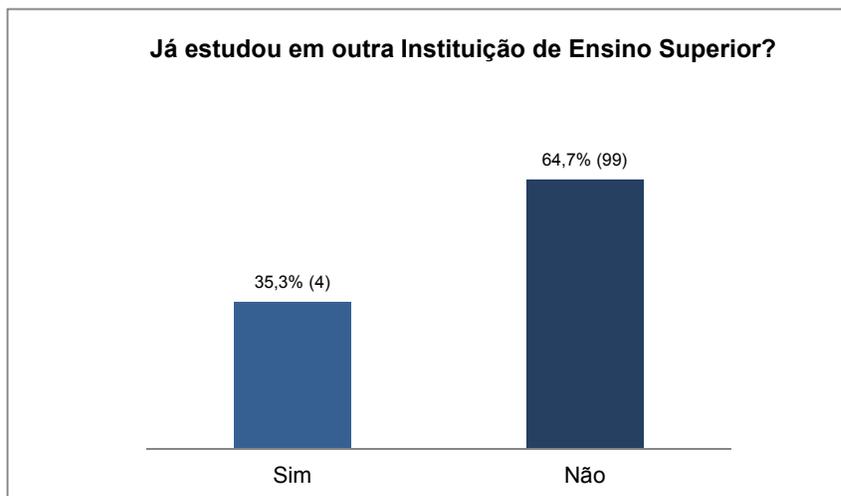


Gráfico 13 – Quantidade de alunos que estudaram em outra Instituição de Ensino Superior

Em relação se quando ingressou nessa instituição já possuía alguma graduação (Q2), apenas 4,6% (7) informaram que sim, já possuía outra graduação e 95,4% (146) informaram não ter outra graduação (Gráfico 14). Deste modo, observa-se no Gráfico 15, que avalia a titulação atual (Q3), que apenas 6,5% (10) apresentam graduação e 93,5% (143) estão cursando. Entende-se, assim, que a maioria dos alunos, encontra-se ainda em busca de preparação profissional, a fim de ter condições de ingressar no mercado de trabalho.

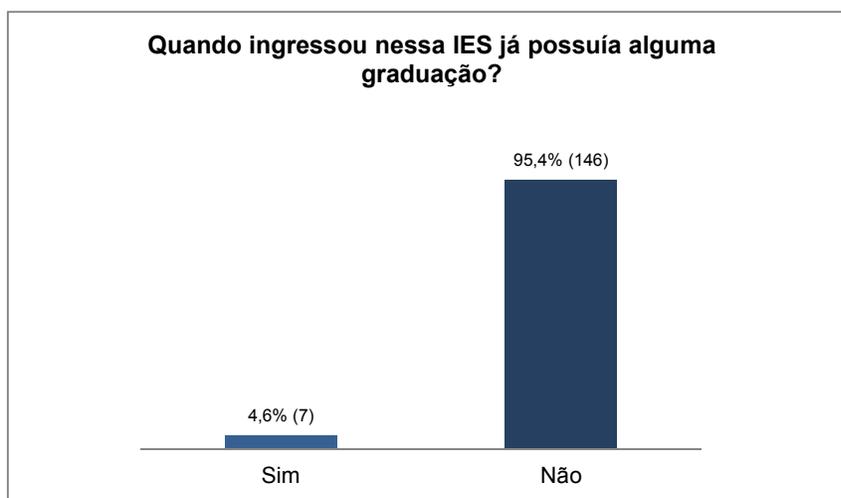


Gráfico 14 – Quantitativo de alunos com graduação concluída antes de ingressar na IE

4.2.2 Interesse dos alunos

No que diz respeito ao interesse dos alunos pelo curso de Direito (Q4), o Gráfico 15 permite constatar que 48,4% (74) tiveram interesse em cursar Direito após o ensino médio, 22,2% (34) desde a infância, 21% (32) durante a adolescência, 1,9% (3) após a conclusão de outra graduação e 6,5% (10) por outros motivos, como “a exigência do mercado profissional” (A23), “melhor qualificação no mercado de trabalho” (A35) e “após o curso técnico” (A67).

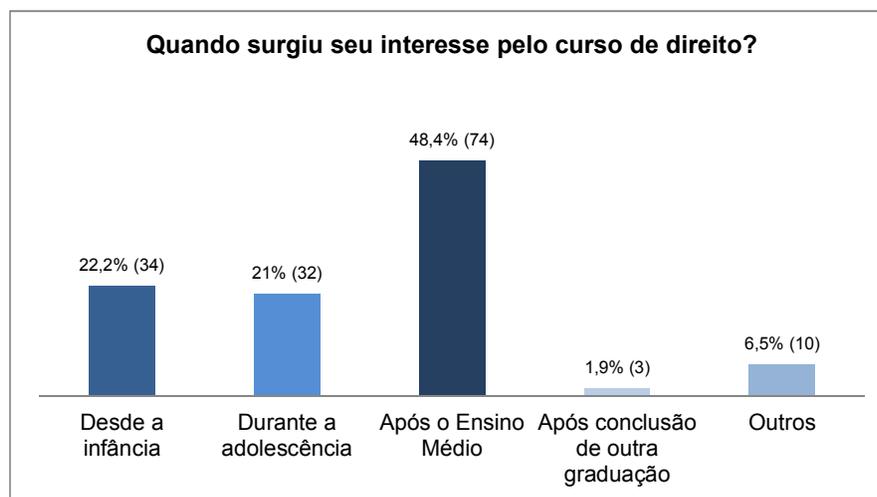


Gráfico 15 – Quando surgiu o interesse pelo curso de direito

Quando questionados sobre o que pretendem com o curso de Direito (Q5), observa-se que 49,7% (n=76) dos alunos pretendem a OAB, 46,5% (n=71) querem prestar concursos, 1,9% (n=3) querem ter uma graduação e 1,9% (n=3) outros (Gráfico 16), no qual pretende ter “conhecimento jurídico” (A23). Verifica-se, desta forma, que os alunos respondentes estão divididos entre prestar concursos públicos, garantindo uma estabilidade financeira e profissional e outra parte fazer provas para obter a carteira da OAB¹⁰, que os habitam a ingressar na carreira jurídica, como advogados.

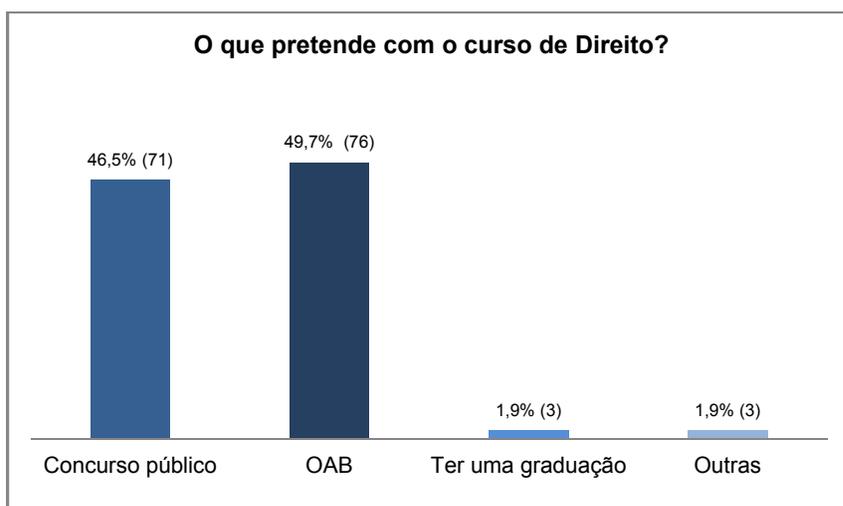


Gráfico 16 – Pretensões dos alunos com o curso de Direito

4.2.3 A prática docente na visão dos alunos

Quando questionados quanto aos aspectos pessoais que o aluno considera relevante para que o professor desenvolva sua prática pedagógica (Q6), 96,8% (60) julgam relevantes o envolvimento e o comprometimento, seguido do entusiasmo 74,2% (46), segurança 72,6% (45), honestidade intelectual 69,4% (n=43), e por último a consciência profissional 64,5% (40) (Tabela 7).

¹⁰ Ordem dos Advogados do Brasil

Tabela 07 - Classificação dos aspectos pessoais relevantes para que o professor desenvolva sua prática pedagógica

Aspectos Pessoais Relevantes	1 + 2*		3+4		5	
	Frequência**	%***	Frequência	%	Frequência	%
O envolvimento e comprometimento	147	96,2	3	1,9	3	1,9
Entusiasmo	114	74,5	34	22,2	5	3,3
Honestidade Intelectual	106	69,3	47	30,7	-	-
Consciência Profissional	98	64,1	52	34,0	3	1,9
Segurança	111	72,6	35	22,8	7	4,6

* agrupado a primeira (é muito relevante) com a segunda (é relevante); a terceira (indiferente) com a quarta (pouco relevante) e por fim a última resposta (não é relevante).

** Frequência de professores

*** Percentual de professores

Os dados coletados nos revelaram que quase a totalidade dos alunos inquiridos asseveraram o envolvimento e comprometimento como aspectos pessoais mais relevantes para a prática pedagógica, enquanto somente pouco mais da metade dos professores corroboram com este julgamento. Entende-se que o referido aspecto trata-se de uma conduta pessoal, onde se espera que o professor assuma, de fato, sua posição diante da sociedade, procurando identificar e atender as necessidades do seu entorno.

Os alunos julgam, também, que o entusiasmo é o segundo aspecto mais relevante, pois refere-se ao modo de como o professor vai conduzir suas aulas e seu entusiasmo será transmitido através dela, mantendo assim, o aluno interessado na disciplina. Nota-se que a percepção do professor respondente é, portanto, bem distinta do seu público e que, se estivesse dotado das competências pedagógicas exigidas, certamente não haveria tantas discrepâncias. É pois, fundamental que os professores observem as expectativas de seus alunos, refletindo, verdadeira e profundamente, sobre sua atuação docente.

A interação interpessoal, a comunicação, o dinamismo, aceitação e motivação do professor em sala de aula colabora de modo positivo no processo de ensino e aprendizagem, e essas características se fundamentam em uma determinada concepção da função do docente, que por sua vez, reflete valores e padrões da sociedade (MIRANDA, 2008).

Questionados sobre quais materiais didáticos julga necessário que os professores utilizem na preparação das aulas (Q7), 98,1% (150) entendem que os professores devem utilizar doutrinas, códigos e leis na preparação das aulas, 64,1% (98) entendem que devem fazer uso da internet, 25,5% (39) revistas especializadas e 11,1% (17) que utilizem outros materiais didáticos como: experiências e jurisprudências (Tabela 08).

Tabela 8 – Materiais didáticos que os alunos julgam necessários na preparação das aulas

Materiais didáticos	Os professores utilizam na preparação das aulas			
	Sim		Não	
	Frequência*	%**	Frequência	%
Doutrinas	150	98,1	3	1,9
Revistas Especializadas	39	25,5	114	74,5
Códigos e Leis	150	98,1	3	1,9
Consulta a Internet	98	64,1	55	35,9
Outros	17	11,1	136	88,9

* Frequência de professores

** Percentual de professores

O Gráfico 17 apresenta a percepção dos alunos com relação aos professores se eles procuram estabelecer uma conduta de confiança, proximidade e empatia junto aos alunos (Q8), e 19,6% (30) responderam sempre, 54,9% (84) responderam com frequência e 25,5% (39) responderam raramente.

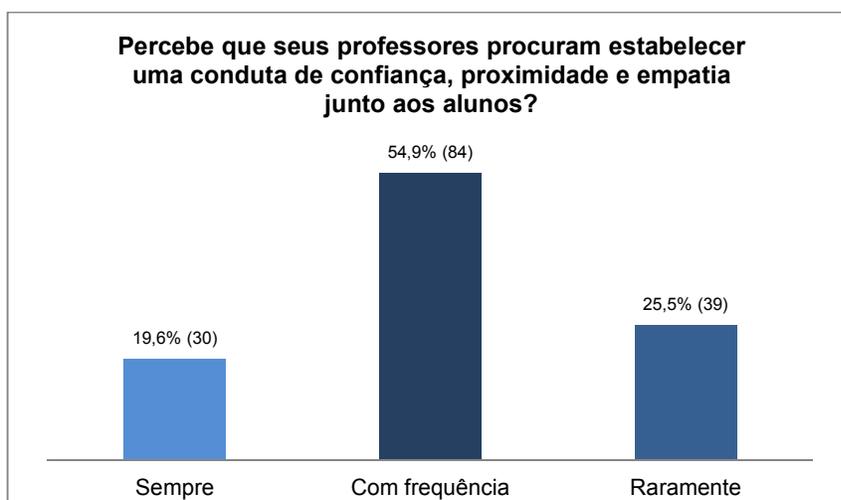


Gráfico 17 – Percepção dos alunos em relação aos professores que procuram estabelecer relações de confiança, proximidade e empatia

Diante das novas atribuições exigidas pelo professor, é importante que o professor seja provido de empatia, de sintonia pessoal, que o permita identificar os sentimentos e expectativas dos seus alunos. O professor ao desenvolver habilidades de acolhimento e compreensão das ações de seus alunos durante a prática pedagógica, estará produzindo um ambiente adequado o processo de ensino-aprendizagem.

O professor de outrora, ambientado em um sistema em que não existiam contestações e questionamentos, no qual prevalecia o ditar de normas e de conceitos pré-estabelecidos, não se coaduna com o professor reflexivo, que pauta o entendimento pela reflexão crítica, coletiva ou individual, com ênfase constante na prática – alicerce do desenvolvimento de um trabalho que pretende ser transformador (VASCONCELLOS, 1995).

Em relação a entender a necessidade do professor do ensino superior, mais especificamente no curso de Direito, complementem a sua formação 98,1% (150) acham que é necessário complementar a formação e somente 1,9% (3) não acha necessário (Gráfico 18). Observa-se que quase a totalidade dos alunos pensam ser importante em completar a formação inicial, apenas 03 alunos, compreendem que não, mas não apresentam qualquer justificativa.

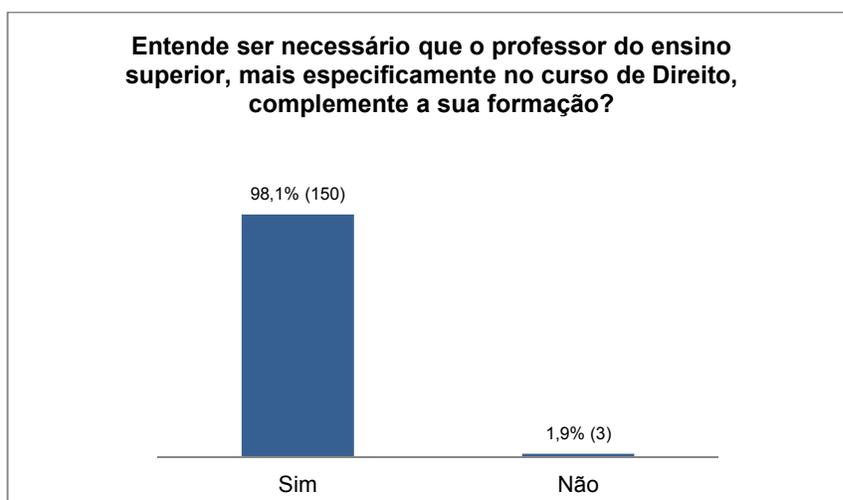


Gráfico 18 – Percepção dos alunos sobre a necessidade do professor do curso de Direito complementar sua formação

Na compreensão dos alunos, se faz necessário que o professor complemente sua formação, principalmente, para a “atualização” (A1, A4, A7, A10, A30, A32, A39, A42, A47, A48, A51, A52, A53, A55, A56, A58, A60), para ter mais “segurança” (A2, A8, A17, A24, A28, A33, A34, A35, A37, A40, A50, A61, A75...), “novos conhecimentos e qualificação” (A13, A23, A26, A27, A29, A36, A38, A45, A46, A62...), “melhor formação” (A6, A49, A126, 143), “maior capacitação” (A11, ...), para ser “especialista em determinada área” (A5) e ter um “conhecimento técnico mais profundo” (A59 ...). Chamou a atenção, a justificativa de um aluno que entende ser necessário que o professor complemente sua formação “para poder contribuir de forma positiva para o desenvolvimento dos alunos” (A132). A formação continuada favorece a relação pedagógica e os alunos se sentem mais confiantes naquele que lhe transmite o conhecimento.

A formação continuada, de fato, é uma grande aliada do professor, para ampliar seus conhecimentos, competências e habilidades importantes para a prática docente reflexiva.

O Gráfico 19 apresenta a percepção dos discentes, com relação à necessidade de o professor do ensino superior tenha formação para o exercício da docência, com conhecimento de didática, pedagogia e teorias de aprendizagem. Dos alunos investigados, 96,2% (147) acham importante e 3,8% (6) consideram que não.

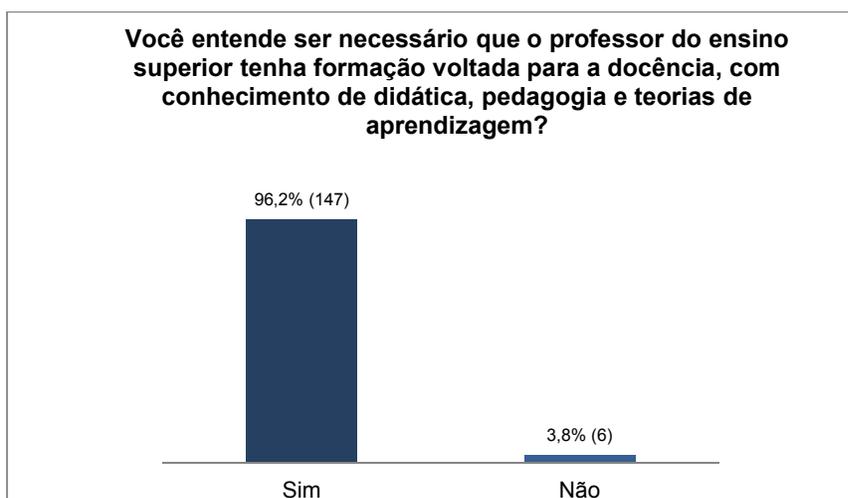


Gráfico 19 - Percepção dos discentes a respeito da necessidade do professor de ensino superior ter formação docente, com conhecimento de didática, pedagogia e teorias de aprendizagem

Os alunos respondentes entendem que se o professor tiver competência pedagógica poderá “transmitir melhor o conhecimento” (A1, A6, A7, A8, A11, A24, A27, A29, A36, A38, A40, A46, A49, A54, A55, A58, A60, A61....), ter mais “segurança” (A2, A33, A45, A51) e “domínio” (A3, A52...), “melhor aproveitamento do tempo e melhor explanação da matéria” (A4 ...), “preparar melhor os alunos” (A5...), “melhor administração das aulas” (A10), transmitir o “conteúdo de forma mais simplificada e compreensível” (A15), ter um “melhor desempenho” (A17), possibilitar “aprendizado positivo” (A23) e “ensino eficaz” (A25).

Em face dos dados levantados é possível dizer que a percepção quanto a necessidade de que o docente do ensino superior tenha conhecimentos de didática, pedagogia e teorias da aprendizagem se apresentem como foco da consciência expressa pelos alunos, em face de que se procura com tal conhecimento ter maior domínio em sala de aula, apresentar mais segurança ao realizar a atividade docente com aproveitamento adequado de tempo em explanação da matéria, de forma que isso propicie preparar melhor os seus alunos, realizando uma melhor administração das aulas, com foco em propiciar melhor maneira de repassar o conteúdo e apresentar um desempenho mais adequado, possibilitando aprendizagem positiva e ensino eficaz.

Para os alunos investigados, o professor do ensino superior, além de dominar a disciplina que leciona, deve ser detentor das competências pedagógicas, pois o capacita para transmitir o conhecimento de forma eficaz, possibilitando que o aluno assimile o conteúdo trabalhado.

Ainda, os alunos respondentes, quanto ao conhecimento pedagógico agregado à formação do professor, entendem que há “melhor qualidade no ensino” (A26), e que é possível “prender a atenção dos alunos, sem tornar a aula muito cansativa” (A28), “aprender a se relacionar com os alunos.” (A30, A32), aprender a “saber ensinar” (A31), “compreender e lidar com as dificuldades dos alunos” (A34, A48), “avaliar o desenvolvimento dos alunos” (A35), “facilitar o entendimento e aprendizado” (A37, A42, A44, A47...), desenvolver o “interesse e motivação dos alunos” (A39, A57), “se fazer compreender” (A53), pois “falta didática” (A59) e “exige técnicas de ensino,

saber ouvir, ter paciência” (A62). É fundamental que o exista uma conexão harmoniosa entre a formação geral específica e a pedagógica.

Considerando que os professores lecionam em instituições com um público cada vez mais heterogêneo, a profissão docente tem se tornado cada vez mais complexa e exigente. A falta de formação pedagógica e de competências específicas para a prática docente e às necessidades inerentes, têm sido apontadas em várias referências bibliográficas, como citadas ao longo deste estudo e entre alunos que afirmam não conseguir, o professor, transmitir o que esperam, embora tenha largo conhecimento quanto à sua disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos apontaram a importância da formação pedagógica do professor na esfera do ensino superior, levando em consideração, que a sua formação inicial na área específica de atuação, geralmente, não é suficiente para o exercício da prática docente.

Observou-se que a sociedade contemporânea tem experimentado diversas modificações no âmbito da educação, principalmente, ante a evolução tecnológica, pela globalização do conhecimento e do processo de formação profissional que está cada vez mais criterioso.

Identificou-se que somente os professores que possuem formação “*stricto sensu*”, empenharam-se para ingressar na docência, pois a tinham como objetivo profissional a ser perseguido e alcançado.

Quanto à formação continuada para o docente do ensino superior, tanto os professores, como os alunos, julgam necessária, considerando que possibilita a atualização constante da área de atuação do profissional e amplia suas competências e habilidades imprescindíveis para o exercício da prática docente, ficando evidente que os alunos se sentem mais confiantes naquele professor que busca se atualizar, favorecendo assim, a relação pedagógica.

Quase que a unanimidade dos inquiridos, alunos e professores, entendem ser necessária a formação voltada para docência, no entanto, os professores não têm participado de eventos de capacitação pedagógica e não investem recursos próprios para tanto, seja por que não possuem condições financeiras ou por considerarem que a preparação pedagógica é uma atribuição exclusiva da Instituição de Ensino.

O professor do ensino superior, além de dominar a disciplina que leciona, deve ser detentor das competências pedagógicas, visto que o capacita para transmitir o conhecimento de forma eficaz, realizando efetivamente o processo de ensino aprendizagem.

É determinante que o professor tenha a consciência, que o exercício da prática docente requer não somente propriedade nos conhecimentos a serem transmitidos por um professor, que se destaca em determinada área de atuação, mas também competências pedagógico-didáticas. É preciso atentar para o fato de que a formação pedagógica não se opõe à acadêmica, tendo em vista que são independentes, mas ambas se complementam e são fundamentais à prática docente.

Portanto, os resultados desta pesquisa confirmam as evidências apresentadas nas literaturas estudadas sobre a necessidade de competências específicas para o professor do ensino superior. Considera-se, por meio dos resultados encontrados, que a formação inicial não prepara o profissional para o exercício docente e que somente a formação continuada não é suficiente para uma prática docente eficaz, sendo fundamental atender as competências pedagógicas exigidas no atual cenário da educação no ensino superior. Identifica também, a necessidade da abertura ao diálogo com outras fontes de produção do saber, aliado ao fato de alguns professores, por sua vez, já se reconhecerem como não mais os únicos detentores do conhecimento a ser transmitido.

A conclusão deste estudo confirma as premissas fundamentadas na literatura referenciada quanto às competências exigidas no trabalho do professor do ensino superior, dentre as quais se destaca, especialmente, a valorização da qualificação profissional docente, efetivada a partir de uma sólida preparação na área pedagógica.

Renovar os conceitos relativos à prática docente, tem sido apontado frequentemente como uma necessidade, a fim de estimular novas condutas do professor que o insira efetivamente no processo de ensino aprendizagem.

Por fim, infere-se que o professor reflexivo, não está traduzido apenas em suas ações, mas em uma autocompreensão, capaz de identificar os motivos que o trouxeram à docência, e principalmente, o grau de importância que lhe atribui.

Almeja-se que os resultados deste estudo possam constituir-se não só em elementos de revisão das práticas pedagógicas na formação de formadores, mas

que possam ser geradores de novas reflexões acerca do exercício da prática docente.

Percebe-se essa discussão, como importante para debates sobre a formação de formadores, uma vez que a sociedade contemporânea, baseada na informação e no conhecimento impõe uma dinâmica constante, cada vez mais complexa e exigente das competências pedagógicas.

Como considerações finais, destaca-se ainda, a necessidade dos professores do ensino superior modificarem sua conduta pessoal e profissional, valorizando e buscando a qualificação necessária para a prática docente exercida, considerando ser indispensável aprender a ensinar, e que essa tarefa, permeada por diversos fatores, deve ser baseada na prática reflexiva e investigativa, na busca de uma reformulação constante da identidade do professor, dos saberes e fazeres, ou seja, as competências e habilidades docentes.

Assim, parece apropriado, recomendar o desenvolvimento de uma formação continuada, voltada para habilidades específicas da pedagogia, que possibilite uma aprendizagem contínua no decorrer do próprio exercício profissional, apoiada por uma supervisão pedagógica e através de interação entre todos os pares.

Não se pode deixar de reconhecer que as limitações desta pesquisa, por se tratar de um estudo de caso e de caráter exploratório, as conclusões apresentadas são aplicáveis apenas a este contexto e os dados obtidos não podem ser objeto de generalização, pelo que os resultados têm um valor circunscrito a realidade específica.

Muito embora, o estudo empírico tenha sido realizado em uma instituição privada de ensino superior, em uma cidade do interior do Estado do Espírito Santo, que hoje está em acelerado processo de crescimento demográfico e econômico, o problema apresentado, parece que abrange a realidade no país, desta forma, como proposta cooperativa de ação para a melhoria da problemática levantada e como contribuição da pesquisa às demais instituições de ensino superior, sugere-se que estas ofereçam espaços para o desenvolvimento da capacitação pedagógica, que

estimulem e promovam a socialização das experiências e desafios enfrentados pelos professores, que possibilitem a constituição de professores reflexivos, a fim de desenvolver o conhecimento de saber-fazer, e por consequência, diante dessas ações, as Instituições de Ensino Superior possam exigir de seus docentes a busca e preparação para o domínio dos saberes pedagógicos, inerentes e indispensáveis para o exercício docente.

As recomendações expostas representam somente uma pequena contribuição para o desenvolvimento e melhoria das práticas de atuação dos professores do ensino superior.

Em que pese as limitações, acredita-se ter apresentado as exigências mais comuns e fundamentais da prática pedagógica no ensino superior, principalmente, chamando os professores à reflexão para se municiarem de competências relacionais e pedagógicas, enfatizando a necessidade do domínio dos saberes específicos pedagógicos.

Através dos resultados apresentados, observa-se que há muito a ser feito, acredita-se que o estudo trata-se apenas de um início de uma extensa excursão em busca de melhorias na docência do ensino superior, na construção do efetivo processo de ensino-aprendizagem e da identidade docente.

A conclusão deste trabalho revelou a conveniência de dar continuidade ao estudo, aprofundando o tema, em função dos problemas identificados, face a sua complexidade, diferentes atores e respostas, bem como a diversidade dos cenários. Sugere-se trabalhos futuros dentro da temática proposta, com outras instituições de Ensino Superior. Pode-se sugerir ainda, para os problemas identificados, o desenvolvimento de um núcleo de apoio e capacitação pedagógica constante da instituição.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (Org) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2007.

BALZAN, N. C. Discutindo o processo de socialização profissional. In: REALI, A. M. M. R. e MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 2003. p. 47.

BEHRENS, M. A. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In: MASETTO, M. (Org.), **Docência na universidade**. 11. ed.. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. (Org.) **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.

_____. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Revista Educação, 63(3), 439-455, 2007.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BEVILAQUA, C. **História da Faculdade de Direito do Recife**. 2.ed. Brasília: INL; Conselho Federal de Cultura, 1977.

BRANDÃO, J. E. de A. **A evolução do Ensino Superior Brasileiro: uma abordagem histórica abreviada**. São Paulo: Pioneira, 1997.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, p.155-198, 1999.

CEVALLOS, I. & PASSOS, L. F.. Revista Diálogo Educacional. **O mestrado profissional e a pesquisa do professor**. 12(37), 803-822, 2012.

CUNHA, E.. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã – O ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora: UNESP, 2007.

CUNHA M. I., LEITE, D. **Estruturas de poder e decisões pedagógicas na universidade**. Campinas: Papyrus, 1996.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. IN: MASETTO, M.T. (Org.). **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000 (Práxis), p. 27-50.

_____. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional**: saberes silenciados em questão. In: Revista Brasileira de Educação. n.32; maio/ago. 2006. v.11.

_____. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

DUARTE, Simone Viana & FURTADO Maria Sueli Viana. **Manual para elaboração de monografias e projetos de pesquisa**. 3 ed. Montes Claros: Unimontes, 2002.

FACULDADE CASA DO ESTUDANTE. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Aracruz – ES, 2012/2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito – PPC**. Aracruz – ES, 2012/2015.

FERNANDES, C. M. B. **Formação do professor universitário**: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência universitária**. Campinas, SP: Papirus, p. 95-112, 2003.

FREIRE, P. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, cap. II. p. 31-61, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Dados da população do Município de Aracruz/ES. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 11 de jun 2016.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. Mapas. Disponível em: <<http://www.ijns.es.gov.br>>. Acesso em: 24 de jun 2016.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MASETTO, M. T. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente, In MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

MIRANDA, E. D. S. **Influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade**. 2008. Disponível em: <http://interacao.info/diversos/Marcia/2013%20-%201%20semestre/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2016.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, A. ET.AL.(coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal, Ed. Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, D. B. B. **O papel do professor universitário em termos da didática frente aos novos desafios da sociedade contemporânea**. 2008. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br:80/>. Acesso dia 10 mai. 2016.

PORTILHO, EML; PAROLIN, I. Conhecer-se para conhecer. In: **Psicopedagogia. Um portal para a inserção social**. São Paulo: Vozes, 2003.

RIBEIRO JR, J. **A formação pedagógica do professor de Direito**. Campinas: Papyrus, 2005.

SEGURADO, M. D. **O Direito no Brasil**. São Paulo: Editora Jurídica, USP, 1973.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: CORTEZ, 2007.

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

VASCONCELOS, M. L. M. C. **Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências**. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, p. 77-94, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. I), 1995.

_____, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino - aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VENÂNCIO FILHO, A. **Das Arcadas do Bacharelismo.** 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1982

WOLKMER, A. C. **História do Direito no Brasil.** Rio de Janeiro: Forense, 1998.



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Reconhecido pela Portaria MEC/CNE nº 1.324 de 08/11/2012 publicada no D.O.U. de 09/11/2012

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

São Mateus(ES), 12 de dezembro de 2015

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, Kathe Regina Altazin Menezes, mestrando (a), do curso de **Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré**, solicita ao/a diretor (a) da Faculdade Casa do Estudante de Praruz - FACE

autorização para realizar a pesquisa, com o objetivo de desenvolver trabalho do Mestrado. A pesquisa será orientada pelo (a) Professor (a) Me. Luzina Frigulha Basso. Contando com a autorização de V.S.^a colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

[Assinatura]
Assinatura do Pesquisador



[Assinatura]
Luzinete Duarte
Secretária do Mestrado
Portaria DG 002/2012
Faculdade Vale do Cricaré

autorizado [Assinatura]

Ádria V. Pagung Soares
SECRETÁRIA ACADÊMICA
Faculdade Casa do Estudante

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Prezado (a) Colega:

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação sobre “**O desafio de ser professor no Ensino Superior no curso de Direito: um estudo de caso na FACE – Aracruz/ES**”, inserido no Programa de Mestrado Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré - FVC, na linha de pesquisa II “Educação, Meio Ambiente e o Desenvolvimento Regional”. Neste sentido, pedimos a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário, que é anônimo e as suas respostas confidenciais. Agradeço antecipadamente à sua disponibilidade e colaboração.

I - DADOS PROFISSIONAIS:

1 - Titulação acadêmica:

- Bacharelado
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outros, indique qual _____

2 - Regime de Trabalho:

- Integral Parcial

3 - Carga horária semanal:

- De 02 a 04 horas
- De 05 a 08 horas
- De 09 a 12 horas
- De 12 a 16 horas
- De 16 a 20 horas

4 - Tempo de docência no ensino superior

- Menos de 5 anos
- Entre 05 a 10 anos
- Entre 10 a 15 anos
- Entre 15 a 20 anos

5 - Leciona em mais alguma instituição?

- sim não

6 - Exerce alguma outra atividade profissional?

- sim não

II - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL:**7 - A docência no ensino superior sempre foi um objetivo profissional?**

- Sim Não

8 - Quando surgiu seu interesse pela docência?

- Desde a infância
- Durante a adolescência
- Durante a graduação
- Durante a pós-graduação
- Outros, indique qual _____

9 - Como ocorreu seu encontro com a profissão docente no ensino superior?

- Convite de amigos ou colegas
- Entrega de *curriculum* por interesse próprio exclusivo na docência
- Para aumentar a renda
- Falta de alternativa de emprego
- Outros, indique qual _____

Preencha a questão abaixo indicando o grau de relevância para cada item referente aos desafios encontrados na fase inicial da docência no ensino superior.

10 - Na fase inicial do exercício da docência no ensino superior, quais foram os grandes desafios encontrados. ENUMERE EM ORDEM CRESCENTE.

	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Inexperiência	<input type="checkbox"/>					
Insegurança	<input type="checkbox"/>					
Controle emocional	<input type="checkbox"/>					
Liderança	<input type="checkbox"/>					
Falta de competência pedagógica	<input type="checkbox"/>					
Outros, indique qual _____	<input type="checkbox"/>					

1^a – É Muito relevante

2^a - É relevante

3^a – Indiferente

4^a - É pouco relevante

5^a – Não é relevante

Preencha a questão abaixo indicando o grau de relevância para cada item referente aos desafios enfrentados no cotidiano da profissão docente.

11 - Durante sua trajetória profissional como docente do curso de Direito, quais são os grandes desafios enfrentados no cotidiano da profissão? ENUMERE EM ORDEM CRESCENTE.

	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Insegurança	<input type="checkbox"/>					
Entusiasmo	<input type="checkbox"/>					
Identificar falhas nas ações pedagógicas	<input type="checkbox"/>					
Desenvolver novas práticas pedagógicas	<input type="checkbox"/>					
Manter o discente interessado pela sua disciplina e práticas pedagógicas	<input type="checkbox"/>					
Outros, indique qual _____	<input type="checkbox"/>					

1^a – É muito relevante

2^a - É relevante

3^a – Indiferente

4^a - É pouco relevante

5^a – Não é relevante

III - PRÁTICA PEDAGÓGICA:

Preencha a questão abaixo indicando o grau de relevância para cada item referente aos aspectos pessoais que considera relevante no desenvolvimento da prática pedagógica.

12 - Atualmente, quais são os aspectos pessoais que considera relevante no desenvolvimento de sua prática pedagógica? ENUMERE EM ORDEM CRESCENTE.

	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a
O envolvimento e comprometimento	<input type="checkbox"/>				
Entusiasmo	<input type="checkbox"/>				
Honestidade intelectual	<input type="checkbox"/>				
Consciência profissional	<input type="checkbox"/>				
Segurança	<input type="checkbox"/>				

1^a – É Muito relevante

2^a - É relevante

3^a – Indiferente

4^a - É pouco relevante

5^a – Não é relevante

13- Quais são os materiais didáticos que você utiliza para suas aulas?

	Sim	Não
Doutrinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas especializadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Códigos e Leis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consulta à internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros, indique qual _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14 - Quais são os recursos que você utiliza para desenvolver sua prática pedagógica?

	Sim	Não
Quadro branco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multimídia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retroprojektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aulas práticas
Nenhum, as aulas são expositivas

15 - Você procura estabelecer uma conduta de confiança, proximidade e empatia junto aos seus alunos?

- () Sempre
- () Com frequência
- () Raramente
- () Nunca

16 - Você costuma refletir sobre sua prática pedagógica?

- () Sempre
- () Com frequência
- () Raramente
- () Nunca

IV - FORMAÇÃO CONTINUADA

17 - Considera que a sua formação inicial o preparou para lecionar?

- () Sim
 - () Não
- Por que?
-

18 - Você entende ser necessário que o professor do ensino superior, mais especificamente no curso de Direito, complemente a sua formação?

- () Sim
 - () Não
- Por que?
-

19 - Acha importante e/ou necessária a formação pedagógica para o professor do ensino superior, em especial, no curso de Direito?

Sim

Não

Por que?

20 - Você participou de algum curso ou evento de capacitação pedagógica nos últimos 2 anos?

Sim

Não

21 - Frequentaria cursos ou eventos de capacitação pedagógica, por iniciativa, com recursos, e investimentos próprios, de forma espontânea.

Sim

Não

Por que?

22 - Você entende ser necessário que o professor do ensino superior tenha formação voltada para a docência, com conhecimento de didática, pedagogia e teorias de aprendizagem?

Sim

Não

Por que?

Muito obrigada, pela sua colaboração!

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Prezado (a) Aluno:

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação sobre “**O desafio de ser professor no Ensino Superior no curso de Direito: um estudo de caso na FACE – Aracruz/ES**”, inserido no Programa de Mestrado Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré - FVC, na linha de pesquisa II “Educação, Meio Ambiente e o Desenvolvimento Regional”. Neste sentido, pedimos a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário, que é anônimo e as suas respostas confidenciais. Agradeço antecipadamente à sua disponibilidade e colaboração.

I - DADOS PESSOAIS E ACADÊMICOS:

1 - Já estudou em outra Instituição de Ensino Superior?

- Sim
 Não

2 - Quando ingressou nessa IES já possuía alguma graduação?

- Sim Não

II - INTERESSE DOS ALUNOS:

3 - Quando surgiu seu interesse pelo curso de direito?

- Desde a infância
 Durante a adolescência
 Após o ensino médio
 Após a conclusão de outra graduação
 Outros, indique qual _____

4 - O que pretende com o curso de Direito?

() Concurso público

() OAB

() Docência

() Ter uma graduação

() Outros, indique qual _____

III - A PRÁTICA DOCENTE NA VISÃO DOS ALUNOS

Preencha a questão abaixo indicando o grau de relevância para cada item para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores.

5 - Quais os aspectos pessoais que considera relevante para que o professor desenvolva sua prática pedagógica?

	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a
O envolvimento e comprometimento	<input type="checkbox"/>				
Entusiasmo	<input type="checkbox"/>				
Honestidade intelectual	<input type="checkbox"/>				
Consciência profissional	<input type="checkbox"/>				
Segurança	<input type="checkbox"/>				

1^a – É Muito relevante2^a - É relevante3^a – Indiferente4^a - É pouco relevante5^a – Não é relevante**6- Quais são os materiais didáticos que você julga necessário que seus professores utilizem na preparação das aulas?**

	Sim	Não
Doutrinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas especializadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Códigos e Leis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consulta à internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros, indique qual _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7- Percebe que seus professores procuram estabelecer uma conduta de confiança, proximidade e empatia junto aos alunos?

- Sempre
 Com frequência
 Raramente
 Nunca

8- Entende ser necessário que o professor do ensino superior, mais especificamente no curso de Direito, complemente a sua formação?

- Sim
 Não
Por que?

09- Você entende ser necessário que o professor do ensino superior tenha formação voltada para a docência, com conhecimento de didática, pedagogia e teorias de aprendizagem?

- Sim
 Não
Por que?

Muito obrigada, pela sua colaboração!