

O BACHAREL EM DIREITO E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA¹

Pedro João Alves da Silva Filho²
Magda Ivonete Montagnini³

Resumo: Este artigo objetiva apresentar quais são as características do bacharel em Direito no exercício da docência universitária. Partiu-se da concepção de aula como uma atividade de ensino que vai à direção contrária do transmitir um acúmulo de conhecimentos que será objeto de avaliação nas inúmeras oportunidades que são apresentadas ao profissional do Direito, tais como: exame de ordem, concursos, o ilibado exercício da advocacia. Justifica-se o presente estudo uma vez que o professor de Cursos de Direito não tem no magistério seu único mister. Por outro lado, há nos cursos de Direito uma não rara insatisfação no meio discente com a qualidade das aulas ministradas, insatisfação esta expressada pelos mesmos nas suas conversas informais. Observa-se nos quadros docentes das diversas faculdades de Direito a heterogeneidade de profissões daqueles que compõem o referido quadro. Como extrair de tal heterogeneidade, homogeneidade de qualidade de ensino, de forma a relacionar o bacharel em Direito com o exercício da docência universitária? Considerou-se como referencial teórico básico: Vasconcelos, 1996; Maseto, 1998; Pimenta, 2002; Ventorim, 2005; Martins, 2006, Saraiva, 2007, Silva, 2008, entre outros. Para desenvolver o estudo em questão utilizou-se da pesquisa de natureza qualitativa e do tipo bibliográfica. A vontade de ser um professor de Direito qualificado motiva esta empreitada, e seus resultados transcenderá a esfera pessoal na medida em que a publicação do presente estudo contribuirá com o meio acadêmico com relação à prática docente do professor de Cursos de Direito. Contribuirá também com a sociedade que depende dos serviços prestados pelos variados profissionais habilitados em Direito.

Palavras-chave: Bacharel em Direito. Docência Universitária.

¹ Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência Universitária, da Unidade Universitária de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás.

² Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Goiás, 1999. Especialização em Direito Processual Penal pela Universidade Federal de Goiás, 2001. Especialização em Criminologia pela Universidade Federal de Goiás, 2011(em curso). Atuando como servidor público federal no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios no cargo de Oficial de Justiça Avaliador Federal.

³ Doutora em Ciências da Educação/Universidad Complutense de Madrid; Mestre em Psicologia da Educação/FGV-RJ. Professora e pesquisadora UnUCSEH/UEG, Anápolis – GO.

1. Introdução

Classificar ou conceituar a relação do bacharel em Direito com o exercício da docência universitária é tema que congrega em si uma pluralidade de aspectos a serem considerados, sob pena de incorreremos numa rotulação injusta e simplória, atribuindo a tal profissional adjetivos que não correspondem à essência que substancia o objeto da ministração daquele que se propõe a ser o veículo de transmissão de conhecimento, o Professor.

No curso de Direito há uma variedade de profissionais que compõe o quadro docente. São Advogados, Procuradores, Juízes, Promotores de Justiça, Desembargadores, entre estes, alguns que são Especialistas, Mestres, Doutores e outros tantos que não o são, mas apenas exercentes da própria profissão, que por ostentarem nela o estigma de sucesso profissional, são contratados como professores de Faculdades de Direito, entrementes quase sempre sem terem formação pedagógica. Esses aspectos não são conclusivos para se conceituar ou estabelecer a tênue linha que separa, mas que também une o bacharel em direito exercente de qualquer das profissões acima citadas e a docência universitária.

Nos últimos anos tem-se observado um grande aumento no número de Instituições de Ensino Superior (IES) em todo nosso país, especialmente das faculdades particulares. Este crescimento das IES, mais especificamente, dos cursos de Direito, leva, conseqüentemente, a um aumento na demanda de professores bacharéis em Direito. Desta forma, surge o interesse em conhecer quem é este profissional que, na maioria das vezes, logo após formar-se, ingressa no magistério superior no curso de Direito.

A partir deste fato, vários questionamentos emergem a respeito da formação didático-pedagógica deste profissional, do motivo que o levou a ingressar na carreira docente, o tempo de formado em direito e a formação em nível de pós-graduação, se a remuneração e o tempo para planejamento de aulas são adequados, a importância dada à formação continuada, se a prática forense é também exercida juntamente com a docência, dentre outros.

Tendo em conta o exposto anteriormente, elaborou-se este artigo cujo principal objetivo foi apresentar quais são as características do bacharel em Direito no exercício da docência universitária. Partiu-se da concepção de aula como uma atividade de

ensino que vai à direção contrária do transmitir um acúmulo de conhecimentos devido optar pela conceituação de aula fundamentada na perspectiva histórico cultural.

Justifica-se o presente estudo uma vez que o professor de Cursos de Direito não tem no magistério seu único mister. Por outro lado, há nos cursos de Direito uma não rara insatisfação no meio discente com a qualidade das aulas ministradas, insatisfação esta expressada pelos mesmos nas suas conversas informais.

Observa-se nos quadros docentes das diversas faculdades de Direito, a heterogeneidade de profissões daqueles que compõe o referido quadro. Como extrair de tal heterogeneidade, homogeneidade de qualidade de ensino, de forma a relacionar o bacharel em Direito com o exercício da docência universitária?

Considerou-se como referencial teórico básico: Vasconcelos, 1996; Maseto, 1998; Pimenta, 2002; Ventrone, 2005; Martins, 2006, Saraiva, 2007, Silva, 2008, entre outros.

Para desenvolver o estudo em questão utilizou-se da pesquisa de natureza qualitativa e do tipo bibliográfica.

A vontade de ser um professor de Direito qualificado motiva esta empreitada, e seus resultados transcenderá a esfera pessoal na medida em que a publicação do presente estudo contribuirá com o meio acadêmico com relação à prática docente do professor de Cursos de Direito. Contribuirá também com a sociedade que depende dos serviços prestados pelos variados profissionais habilitados em Direito.

O artigo em questão encontra-se assim estruturado: 1. Introdução. 2. Docência Universitária: Mapeamento de Algumas Características Significativas 2.1 Um Rápido Perfil do Professor Considerado “Bom Professor” 2.2 Formação e Competências Do docente do Ensino Superior 2.3 Problemas, Dificuldades e Limitações Encontrados pelos Docentes Universitários 3. E por último, Considerações Finais e Referências.

2. Docência Universitária: Mapeamento de Algumas Características Significativas

Conforme Alves (1984), fazer ciência pela ciência é mero exercício, sem levar em conta o seu uso para fins, cuja finalidade seja resolver questões humanas de importância, tais como o ensino ministrado nos Cursos de Direito destinado a formar o cidadão e o profissional. O mesmo pode-se falar acerca do ensino: o professor ensinar por ensinar não possibilita ao aprendiz construir sua cidadania, nem tampouco ser um profissional qualificado.

Por essa razão foi realizada a pesquisa bibliográfica que se apresenta na sequência.

2.1 Um Rápido Perfil do Professor Considerado “Bom Professor”

Para o exercício competente da docência é necessário, além dos saberes científicos, a construção dos saberes pedagógicos. Estes conhecimentos proporcionam uma aproximação docente-discente facilitando o processo ensino-aprendizagem a ação do docente considerado “bom professor”. Cunha (1992) em sua obra “O bom professor e sua prática”, relata um estudo realizado junto a docentes do ensino médio e superior, com a finalidade de definir o conceito do “bom Professor”, bem como sua origem métodos.

Com o tempo foi confirmado que o professor em sala de aula é o principal agente da mediação, localização, instrução e transmissão do conhecimento, seja qual for o currículo a ser seguido. Fatores, tais como: regionalismo, cultura, experiência de vida, formação didática, dentre outros, são primordiais para a formação do “bom professor” e definem a forma como este professor atuará em sala de aula

Segundo a autora, o ambiente de onde se origina a pessoa do professor tem influência direta em seu comportamento, no seu grau da sua tolerância em sala de aula, bem como no seu desinteresse por trabalhar visando somente a questão financeira por estar motivado a ensinar, ainda que o retorno financeiro não seja pertinente à função ou, até mesmo, insuficiente de acordo com sua formação.

O professor é formado conforme a necessidade, interesse, ou até mesmo vocação, sendo que essa última, atualmente está desacreditada.

Ao analisar os docentes em seus diversos níveis, a autora relata que em determinados momentos a individualidade do profissional chega a pontos que culminam em total perda do coletivismo, levando-o docente a falhar em sua didática, não por vontade própria, mas por influência da sua experiência de vida que fica latente dentro de si. Isso ocorre principalmente em pessoas que tem um histórico de dificuldades em adquirir certos valores que o tornem membro de um todo, e não um ser automatizado e comandado.

Outro fator interessante é o professor visar o ganho financeiro mais do que o conhecimento. Dessa forma, o docente se vê “obrigado” a levar apresentar o conhecimento aos alunos dentro de um ritmo imposto ou até mesmo pouco didático, pelo simples fato de que, se estiver atuando da forma como foi previamente definido pela coordenação do curso, pelo colegiado, terá seu ganho garantido.

O aspecto humano, também conta como ponto primordial na formação docente. A forma como o docente de hoje recebe influências dos seus professores e o interesse em poder contribuir com o conhecimento, leva o aluno a querer se espelhar no mestre e ser tal como. Esse aspecto é, em muitos casos, determinante para a formação do futuro “bom professor”.

Despertar o interesse nos alunos pelo aprender explorando a participação dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem e incitando-os para que o façam da mesma forma entre eles

mesmos, faz com que o conhecimento seja assimilado de forma mais clara e efetiva, tornando-os aptos a realizar essa mesma tarefa com habilidade e eficácia.

Conforme nos diz a autora, não há receita específica para o “bom professor”. No entanto, os aspectos e pontos de vista explanados, esclarecem detalhes importantes que devem ser observados para que se defina a forma de atuação do docente em sala de aula.

Finalmente, Cunha (1992) aponta que o currículo pedagógico deve obedecer ao regionalismo e cultura, tanto dos alunos quanto dos docentes para que se torne eficaz e não flua para a dispersão do conhecimento, ao invés de integrá-lo.

A proposta não é inalcançável, mas está e sempre esteve frente aos órgãos responsáveis, que talvez por comodidade em sobreposição à prática, ficou recessiva em meio a currículos antigos e ultrapassados, sempre utilizando de atualizações em ferramentas que não possuem utilidade prática no contexto geral.

2.2 Formação e Competências Do docente do Ensino Superior

Para Vasconcelos (1996), em seu conceituado trabalho: “A formação do professor do ensino superior”, com base em sua experiência profissional voltada para a formação de docentes do ensino superior, a autora idealizou este trabalho como instrumento de compreensão/reflexão sobre a docência na Universidade, em que, apenas parte dos professores é formalmente preparada para o exercício dessa profissão e a outra parte assume o magistério sem nenhum preparo específico para essa tarefa. A reflexão sobre a prática docente, por parte daqueles que a exercem, é condição essencial para o comprometimento com essa mesma prática e condição indispensável para a melhoria do processo educacional em todos os níveis de ensino. Tomando como ponto de partida o traçado de um rápido perfil do docente do ensino superior, a autora passa a discutir os diferentes aspectos da capacitação para a docência, detendo-se na figura do professor que, tendo outra profissão, assume o magistério.

O grande desafio para a docência está no fato de que os professores precisam compreender o ser e o estar na profissão docente. Neste sentido, é necessário refletir sobre a natureza epistemológica do processo educativo (MARTINS, 2006). É preciso que os docentes atuantes no ensino superior caminhem no sentido de fundamentar a prática para que o processo ensino aprendizagem ocorra de forma mais concisa e mais pensada (MARTINS, 2006).

Para Martins (2006), não basta ao professor ter conhecimento sobre o seu trabalho. É imprescindível que ele saiba executá-lo. Neste sentido, é necessário refletir sobre a natureza pedagógica do processo educativo. E para que isso ocorra devem-se proporcionar condições

para que o docente adquira competência científica, pedagógica, técnica e cultural e a competência de adaptar-se a mudanças contínuas (MARTINS, 2006).

Segundo Lopes e Araújo (2003), no preparo do professor formador de profissionais a flexibilidade de pensamento é basilar. No entanto, esta flexibilidade exige um rigor mental diferente do “cabeça feita” que só se alcança quando a autonomia do professor for alicerçada em bases filosófico-humanísticas, a ponto de ver o indivíduo, o aluno, como ser único e sujeito relacional (LOPES E ARAÚJO, 2003).

É preciso que se tome consciência da importância da análise e reflexão sobre sua própria tarefa docente do SABER JURÍDICO, como elemento primordial do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Avançar no processo da docência não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção de docência no ensino superior (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002 *apud* MARTINS, 2006).

A formação inicial do profissional do Direito seja a que for é insuficiente para sustentar uma prática de ensino efetiva, sendo fundamental a atualização, pois sua atuação depende de uma sólida formação tanto em relação aos conteúdos científicos específicos de cada área, quanto em relação à didática. Para isso, é necessário que o professor aprimore e reconstrua seus saberes (SARAIVA, 2007 e SILVA, 2008).

O saber do professor é um saber social, que está relacionado à pessoa, à identidade, às experiências vividas; à história profissional e à própria relação com os alunos em sala de aula. Esse saber é incorporado, modificado e adaptado de acordo com os momentos de sua trajetória profissional (SILVA, 2008).

Rosemberg (2000) destaca a importância do conhecimento prático vivenciado no exercício da profissão, para o exercício da profissão docente. Ele enfatiza a importância da associação da teoria com a prática nas aulas. Santos (2004) defende que a atuação do professor não pode se limitar apenas à aplicação de técnicas, ressaltando a importância dos conhecimentos pedagógicos.

Ventorim (2005) defende a idéia da pesquisa na formação e na prática docente como instrumento de construção da autonomia do professor, expressa na produção de saberes e na mudança da prática docente. A pesquisa seria então, o pilar para a formação e a prática do professor.

Para Martins (2006) a qualificação da maioria dos docentes do ensino superior é concretizado no interior da sala de aula; no próprio processo de ensino-aprendizagem; em cursos e eventos pedagógicos; na pós-graduação, que contemple disciplinas didáticas

pedagógicas ou estágios; nas experiências adquiridas como estudante e nos exemplos dos professores que foram marcantes e significativos em suas vidas.

Tardif (2002) *apud* Silva (2008) concorda com o pensamento de Martins (2006), afirmando que o saber dos professores é um saber social e está relacionado com as experiências de vida, com suas histórias profissionais, e é incorporado, modificado e adaptado em função dos momentos de sua trajetória profissional.

Rosemberg (2000) afirma que o processo de formação continuada é uma via de acesso e resgate da dignidade e da identidade pessoal, profissional e social do professor, bem como da qualidade de ensino dialogando com as exigências dos tempos modernos. Ele ressalta a importância da associação teoria e prática nas aulas.

Nóvoa (1997) *apud* Silva (2008) diz que a formação profissional é um processo interativo e dinâmico que não se estrutura por acumulação, mas por meio de um processo reflexivo e crítico sobre sua prática docente, mantendo relações de interação com a sociedade.

É difundido o conceito de docente profissional-liberal, baseado na crença de que quem sabe, conseqüentemente sabe ensinar, expressando que quem domina o conteúdo escolar que leciona é um profissional que sabe ensinar, e parece ser ainda bem aceita, visto que há vários convites a profissionais liberais que se destacam profissionalmente para se tornarem professores universitários sem a grande preocupação com a formação específica na docência universitária.

Quanto às competências para a docência no ensino superior, Masetto (1998) tece um extenso comentário. Relata que há duas décadas vários professores de ensino superior passaram a refletir sobre sua prática docente chegando à conclusão de que a docência no ensino superior exige competências próprias para que se obtenha uma conotação de profissionalismo, deixando de ser um complemento salarial, *status* social ou uma situação de ensinar por boa vontade. Desta forma, foram identificadas algumas destas competências específicas para o professor de ensino superior, tais como:

a) Formação em conteúdos específicos aliados à experiência profissional

O docente universitário deve ter competência em uma determinada área do conhecimento, no sentido de dominar os conhecimentos teóricos básicos adquiridos nos cursos de bacharelado, licenciatura, pós-graduações e experiência profissional de campo conseguido por meio do tempo de experiência profissional, estágios supervisionados, sobretudo. Estes conhecimentos necessitam ser regularmente atualizados através de participações em congressos, cursos de pós-graduação, cursos de aperfeiçoamento, dentre outros. Enfim, faz-se necessária a formação continuada, cumprindo e reforçando a necessidade de indissociabilidade entre teoria e prática.

b) Formação para ser um pesquisador e produtor de conhecimentos científicos

É necessário também que este professor desenvolva pesquisa em determinada área, seja ela desenvolvida através de estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos produzindo textos, artigos, livros, capítulos de livros *etc*, ou por meio de projetos voltados para a produção de conhecimentos científicos novos ou produção de tecnologia de ponta.

c) Formação pedagógica

Outra competência exigida é o domínio na área pedagógica. Este realmente é o ponto mais deficitário dos professores de ensino superior devido, principalmente, a dois fatores: ausência de intimidade com esta área, uma vez que os cursos de bacharelado freqüentados por um número significativo de professores universitários não oferecem tais disciplinas, e também falta de interesse por julgar dispensável tal conhecimento.

Masetto (1998), fundamentando-se no proposto pelos autores da carta da UNESCO dirigida aos docentes, *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*, em 1998, deixa claro que para um profissional do ensino é indispensável o domínio de pelo menos quatro pontos da formação pedagógica, sendo eles: o processo ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.

c.1) O processo ensino-aprendizagem

A compreensão do processo ensino-aprendizagem é de suma importância uma vez que o principal objetivo da docência é a aprendizagem do aluno. Portanto, se faz necessário o entendimento sobre o significado do aprender, os princípios básicos da aprendizagem e quais as teorias que a discutem atualmente, o que se deve aprender hoje e como se dá a aprendizagem de pessoas jovens e adultas tratando-se de ensino superior. Esta preocupação não deve apenas estar no âmbito do desenvolvimento intelectual dos alunos, mas, também no desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais.

O processo de ensino-aprendizagem torna-se mais eficaz quando se explora diferentes dinâmicas de grupo, de estratégias participativas, de técnicas que colocam o aluno em contato com a realidade ou a simulam; aplicação de técnicas que “quebram o gelo” no relacionamento grupal e criam um clima favorável de aprendizagem ou utilizam o ensino com pesquisa, ou exploram e valorizam leituras significativas e o desempenho de papéis e uso de técnica de planejamento em parceria.

Segundo Vasconcelos (1996), o modelo pedagógico crítico é uma opção que pode contribuir de maneira significativa na ampliação da visão do acadêmico, já que o mesmo é baseado na concepção da epistemologia dialética. Afirma que

... uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento, onde se entende o homem como um ser *ativo* e de *relações*. O processo ensino-aprendizagem, sob o enfoque dialético, caracteriza-se por estimular o aluno a ver o outro lado das coisas e dos fatos, por desenvolver o espírito crítico, por promover a não conformidade, sendo, por isso, força motriz de mudança e de evolução. (1996, p.180)

Completando o parecer de Vasconcelos (1996), Veiga (1999, p. 164) pontua que nesta perspectiva o docente é visto sinteticamente como aquele que:

- a) Domina os conteúdos técnico, científico e pedagógico; b) Assume o compromisso ético e político com os interesses da população brasileira; c) É capaz de perceber as relações existentes entre educação e sociedade; d) É capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo assim seu compromisso histórico.

c.2) O professor como conceutor e gestor do currículo

Quanto ao fato do professor dever ser um conceutor e gestor de currículo, normalmente um professor é contratado para ministrar uma ou mais disciplinas de um mesmo curso e não é rara a incapacidade em fazer correlações entre estas disciplinas e as demais do curso ou com a profissão em si. Desta forma, ele desenvolve suas disciplinas de maneira isolada porque está despreparado para a interdisciplinaridade, não demonstrando ao aluno a importância real daquela matéria para sua profissão. Assim sendo, um professor não terá condições de se tornar conceutor e gestor do currículo do curso que ministra aulas.

De acordo com Severino (1998) e Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é entendida como uma proposta de elo entre o conhecimento científico e a complexidade da educação no mundo atual, visando o entendimento da dicotomia entre a teoria e a prática em diversas áreas de conhecimento, objetivando alcançar novas descobertas, construir novos conhecimentos.

A realidade da interdisciplinaridade é pautada em um nível de integração entre as disciplinas e a intensidade de trocas entre as disciplinas para que se possa construir um conhecimento novo, *sui generis*, original. Desse movimento interativo, todas as disciplinas e áreas devem sair enriquecidas. Não basta relacionar momentos ou tomar empréstimo de alguns elementos de outras disciplinas, mas é necessária que se faça a comparação, a relação, a incorporação desses elementos na formulação e na disciplina modificada.

De acordo com o proposto na carta da UNESCO dirigida aos docentes, *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI*, de 1998, deve-se implementar a pesquisa em todas as disciplinas [...] favorecendo desta forma a

c.3) A compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno

O terceiro ponto indispensável para domínio na área pedagógica é a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno. Hoje em dia, o papel do professor deve ser o de orientador das atividades que o aluno deve realizar para poder aprender. O docente deve ser capaz de construir uma atitude de parceria com seus alunos, estimular grupos de estudo, trabalho em equipe, participação em sala de aula, buscando dividir com ele a responsabilidade de sua formação profissional.

Deve-se haver parceria e co-parceria entre professor e aluno no processo de aprendizagem, processo esse que só se concretiza quando o professor não for um transmissor de informações atuando predominantemente com aulas expositivas, estimulando o aluno para se envolver com a matéria que está sendo estudada.

Essa atitude tem a ver com a compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem e com sua valorização no ensino superior, com a ênfase dada ao aprendiz como sujeito do processo, com o incentivo à pesquisa na graduação e com as mudanças na forma de comunicação. A docência existe para que o aluno aprenda. Com efeito, se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deva ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades e análise e desenvolvimento de valores, não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão “aprender”. Ninguém aprenderá por eles. (UNESCO, 1998)

c.4) A teoria e a prática básicas da tecnologia educacional

O quarto e último ponto do processo pedagógico, segundo Masetto (1998), do processo de ensino-aprendizagem, importante para que um professor atue como profissional na docência, diz respeito ao domínio de tecnologia educacional, em sua teoria e em sua prática. Atualmente, às inúmeras técnicas de aula existentes e aplicadas juntam-se as novas tecnologias de informação e comunicação relacionadas com informática e a telemática, seja como apoio ou processo de ensino-aprendizagem presencial, seja num processo de educação a distância. O domínio da tecnologia educacional é tido atualmente como um aspecto de grande relevância, pois o avanço tecnológico nas diferentes áreas não pode ser ignorado, inclusive na área educacional.

Entende-se hoje que no âmbito do conhecimento, o ensino superior percebe o impacto da nova revolução tecnológica sobre a produção e socialização do conhecimento e formação de profissionais. O papel do professor como apenas repassador de informações atualizadas está no seu limite, uma vez que diariamente estamos sujeitos a ser surpreendidos com informações

novas de que dispõem nossos alunos, as quais nem sempre temos oportunidade de ver nos inúmeros *sites* existentes na *Internet*.

d) Formação política

Adquirindo competência em uma determinada área do conhecimento e domínio na área pedagógica, para se tornar profissional na área docente, o professor ainda necessita desenvolver, segundo Masetto (1998), outra significativa competência: o exercício da dimensão política. Neste sentido, o professor deve ser um cidadão, comprometido com a sociedade atual, atento às novidades e descobertas relevantes da modernidade, dentro e fora da universidade, assim como tendo os olhos voltados também para as classes menos favorecidas, para minimizar as diferenças entre os homens. Discussões pertinentes às transformações da sociedade e os aspectos políticos da profissão devem ser permitidas e estimuladas no ambiente escolar, pois conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental para o professor e para o aluno.

A ausência das competências próprias do professor de ensino universitário explicadas por Masetto (1998) interfere no processo de ensino dos acadêmicos de direito e demais professores que atuam como docentes universitários, e tem como uma das diferentes conseqüências a formação de alunos despreparados para o exercício das diversas profissões na área do direito em função da metodologia de ensino dos seus professores. Diante das dificuldades de ingressar no mercado de trabalho, acabam por mudar de profissão, ou recorrem ao esquema de ministrarem aulas sem nenhuma prática pedagógica, conforme explica Behrens (1996).

2.3 Problemas, Dificuldades e Limitações Encontradas pelos Docentes Universitários

O problema da formação de professores tem sido bastante debatido na área da educação onde se podem perceber várias questões comuns aos vários cursos de licenciatura. De acordo com Lüdke (1994) e Pereira (2000) *apud* Costa *et al.* (2002), estas questões se manifestam através de desarticulações entre ensino e pesquisa, teoria e prática e disciplinas pedagógicas e específicas de conteúdos, que se expressam na estrutura dos cursos, na ordenação entre disciplinas e na dinâmica do trabalho acadêmico entre Departamentos e Centros envolvidos nos processos de formação.

Baseado no modelo franco-napoleônico, modelo voltado para a formação profissional, e na crença de que “quem sabe, sabe ensinar” supõe-se que qualquer graduado tem possibilidade

de ser professor do ensino superior (MASETTO, 2003 *apud* MARTINS, 2006). Constata-se que não existe normativa que estabeleça a exigência da formação didático-pedagógica para docência no ensino superior, apenas com o título de especialista julga-se que o indivíduo esteja apto ao exercício da docência (MARTINS, 2006).

Outro ponto a se destacar, é que além do aspecto especializado e tecnicista dado à formação dos professores, os cursos de pós-graduação também não incluem uma formação pedagógica em sua grade (PÉRET, 2005). Este aspecto dificulta o exercício da docência que requer uma abordagem múltipla e complexa do processo ensino aprendizagem (PERRI DE CARVALHO *apud* PÉRET, 2005).

É necessário repensar o perfil dos sujeitos formadores dos profissionais, pois a atividade de todo professor deve apresentar a natureza pedagógica necessária para o fim, associada a processos metodológicos e organizacionais de transmissão de conhecimentos educativos e além daqueles que objetivam a formação humana. Assim, a formação do docente deve contemplar os saberes de uma teoria especializada, de uma área pedagógica e de uma dimensão política (MASETTO *apud* PÉRET, 2005).

Para Rosemberg (2000), a concepção de formação continuada de professores que predomina na comunidade universitária é a que a apresenta como um dos fatores que vai contribuir para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento dos sociais, institucionais, profissionais e pessoais tendem a impossibilitar essa formação professores no campo pessoal e profissional, porém, questões políticas, econômicas, continuada e dificultando-a no nível de qualidade esperado pela comunidade universitária.

Na tentativa da caracterização do exercício da docência na universidade Behrens (1996) *apud* Saraiva (2007) afirma que parece prevalecer ainda a crença de que a docência é um dom, com o qual já se nasce, que por si garante o êxito da atuação do professor. Entretanto, as exigências do mundo moderno demonstram o contrário, impulsionando um redimensionamento da ação docente, tornando o aprendizado docente um fator essencial no desenvolvimento profissional.

Saraiva (2007) ainda afirma que, segundo Cunha (1996), a profissão docente tem sua especificidade epistemológica diferente de outras profissões, em relação aos seus saberes e às situações de suas construções, além de sua dimensão ética. Partindo da idéia de que grande parte dos docentes que atuam em universidades não possui formação pedagógica adequada à docência, suas ações tendem a seguir um senso comum ou sua ótica pessoal. Essa formação docente, para Luckesi (1995), são conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente pela convivência no ambiente em que vivemos. Para tanto, faz-se necessário direcionar-se significados e valores que vão constituir a atuação dos professores como um grupo social. Diante desta situação, podemos apontar a necessidade de maiores investimentos no

processo de formação do docente universitário, sobretudo o do Direito, considerando os valores, as condutas e linguagens da profissão (SARAIVA, 2007).

Nos últimos anos os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente universitário exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, licenciado ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exigem isso tudo, e competência pedagógica, por ser ele um educador.

Vasconcellos (2000) destaca que conhecer todas as nuances e possibilidades de uma profissão é uma condição fundamental para bem exercê-la. Enfatiza que a formação profissional de qualquer docente envolve um conjunto de conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica e tecnológica, quer ele exerça o magistério como sua única atividade profissional, quer o exerça como atividade complementar. E acrescenta que é da competência pedagógica, pois ele é um educador que surge, espontaneamente o comprometimento com as questões do ensino, da educação, da sociedade e seu compromisso para com os alunos com os quais trabalha.

Conseqüentemente a maioria dos alunos do curso de Direito não se caracteriza como sujeitos críticos, criativos e autônomos. E, depois de formados, quando profissionais de magistério superior, a maioria expressa dificuldades no exercício do magistério porque não têm o perfil acadêmico e profissional delineado para tal profissão.

Considerações Finais

Deste breve trabalho depreendeu-se que a formação do bacharel em Direito não abrange disciplinas voltadas para a prática docente por se tratar de curso bacharelado, como a maioria dos cursos superiores, e é sabido que há necessidade de formação para a docência no ensino superior, entendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394/96.

A revisão da literatura especializada no assunto da presente investigação permite concluir que a análise do perfil docente dos professores do curso de Direito é apenas um exemplo do que acontece em outros cursos superiores. Nem todos os professores são preparados para a prática docente e os alunos percebem e reclamam das limitações do processo ensino-aprendizagem.

A partir desta análise, verificamos que os professores universitários reconhecem a necessidade da formação continuada tanto na área específica de formação, quanto na área pedagógica, como meio de melhoria de suas práticas docentes, e para a reconstrução de seus saberes, associando seus conhecimentos teóricos e práticos, e estão em busca desse

aprimoramento, através de cursos de pós-graduações, seminários, congressos, experiências vividas em sala de aula e cursos de capacitação profissional.

E ainda, a partir da revisão da literatura especializada sobre a formação de professores, pode-se concluir que os estudos evidenciam que se deve definir um conjunto de princípios, de eixos norteadores da construção curricular nos cursos de formação de profissionais da educação para propiciar sólida formação teórica referente aos conhecimentos específicos e aos conhecimentos educacionais, entendendo a educação como um campo epistemológico próprio, ou seja, que tem o seu objetivo e campo de atuação própria. Neste sentido, ser profissional da educação não é para qualquer um.

Tratando-se de professores universitários de Cursos de Direito sem habilitação para o magistério conquistada em curso de licenciatura, esses professores realizam curso *lato sensu* em Docência Universitária ou em Metodologia do Ensino Superior, assim como curso de mestrado e doutorado em Educação, a fim de terem legalmente o direito de lecionar na universidade.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

BRASIL. Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 6 ed. Campinas: Papirus, 1992.

VASCONCELOS, M.L.M.C. **A formação do professor do ensino superior**. 2 ed.. São Paulo, Pioneira, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LOPES, Jairo de Araújo; ARAÚJO, Elizabeth Adorno de. Práticas Interdisciplinares: um estudo sobre a fala de professores do ensino superior e da educação básica. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. GT 8 – Formação de professores. **Anais**. Caxambú – MG: ANPED, 2003.

MARTINS, Rosana Maria. A Planificação Docente no Ensino Superior: Um Estudo de Caso. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. GT 8 – Formação de professores. **Anais**. Caxambú – MG: ANPED, 2006.

MASSETO, Marcos T. (org). **Docência na universidade**. Campinas/SP, Papirus, 1998.

PÉRET, Adriana de Castro Amédée. O Impacto das Políticas Públicas em Educação Superior e Saúde na Formação do Professor de Odontologia numa Dimensão Crítica. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. GT 8 – Formação de professores. **Anais**. Caxambú – MG: ANPED, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação, vol: 1)

ROSEMBERG, Dulcinéia Sarmiento. O Processo de Formação Continuada de Professores Universitários: Do Instituído ao Instituinte. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. GT 8 – Formação de professores. **Anais**. Caxambú – MG: ANPED, 2000.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A Universidade e a Formação Continuada de Professores: Dialogando sobre a Autonomia Profissional. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. GT 8 – Formação de professores. **Anais**. Caxambú – MG: ANPED, 2004.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. Representações Sociais da Aprendizagem Docente por Professores Universitários. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. GT 8 – Formação de professores. **Anais**. Caxambú – MG: ANPED, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: Fazenda, Ivani C. Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas – SP: Papirus, 1998.

SILVA, Maria Aparecida de Souza. Processos Constitutivos da Formação Docente no Ensino Superior: Um estudo de diferentes dimensões da formação do professor. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. GT 8 – Formação de professores. **Anais**. Caxambú – MG: ANPED, 2008.

UNESCO. **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI**: Visión y Acción. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <www.unesco.org> Acesso em: out. 2009.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1996.

----- **A formação do professor de ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VENTORIM, Silvana. A Formação do Professor Pesquisador na Produção Científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. GT 8 – Formação de professores. **Anais**. Caxambú – MG: ANPED, 2005.

.