

OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA JURÍDICA E AS PERSPECTIVAS DOS DOCENTES EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS

Sirlei de Lourdes Lauxen

Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ (Brasil)

Maria Estela Dal Pai Franco

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (Brasil)

Kelly Gianezi

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC (Brasil)

Resumo. Este artigo, resultado de uma pesquisa realizada em duas instituições comunitárias, busca analisar os saberes que fazem parte da prática pedagógica dos professores do Curso de Direito a partir da trajetória acadêmica e dos desafios no exercício da profissão. O percurso metodológico sustenta-se na pesquisa qualitativa baseada nos documentos institucionais, dentre eles, os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e a aplicação de questionários semiestruturados com os professores. Orientando as discussões, o embasamento teórico percorre as concepções de Tardif, Shulman, Pimenta e Anastasiou, Chizzotti, Masetto e Nóvoa, entre outros, com a intenção de evidenciar o cotidiano da sala de aula universitária e estabelecer relações entre a formação e a prática, como uma ação que vai se construindo no dia a dia do professor. Os dados obtidos permitem identificar ausência de formação pedagógica para atuar no Ensino Superior, sobretudo nos cursos de direito.¹

Palavras-chave: Saberes docentes, formação docente, Educação Superior, curso de direito.

THE CHALLENGES OF THE LAW TEACHING PRACTICE AND THE PROFESSORS' VIEW POINT IN COMMUNITY UNIVERSITIES

Abstract. In a context where the concern for the quality of learning in higher education is increasing, this study focused in the teaching practices in Law Courses from two brazilian Community Universities. We analyzed the knowledge that takes part of pedagogical practices and the trajectory and challenges of the professors. The methodological procedures were based on qualitative research and data collected in institutional documents, such as the Institutional Development Plans (PDIs) and the Pedagogical Projects of the Courses (PPCs). We also applied semi-structured questionnaires to with the teachers. For results and discussions we used, as theoretical background, the conceptions of Tardif, Shulman, Pimenta and Anastasiou, Chizzotti, Masetto and Nóvoa, among others, to highlight the daily life of the university classroom and establishing relations between training and practice, as an action that is being built in the professors day by day. As a result we also identify a demand for pedagogical training to act in higher education.

Keywords: Teaching skills, professors knowledge, teacher training, higher education, law courses.

LOS DESAFIOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA JURÍDICA Y LAS PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES EN LAS UNIVERSIDADES COMUNITARIAS

Resumen. Este artículo, resultado de una investigación realizada en dos instituciones comunitarias, busca analizar los saberes que son parte de la práctica pedagógica de los profesores de la carrera de Derecho, a partir de la trayectoria académica y de los desafíos en el ejercicio de la profesión. El recorrido metodológico se sustenta en una investigación de tipo cualitativa basada en documentos institucionales, entre ellos, los Planos de Desenvolvimiento Institucional (PDIs), los Proyectos Pedagógicos de los Cursos (PPCs) y la aplicación de cuestionarios semi-estructurados a los profesores. Las discusiones fueron orientadas con el apoyo teórico de las concepciones de Tardif, Shulman, Pimenta y Anastasiou, Chizzotti, Masetto y Nóvoa, entre otros. La intención es evidenciar el cotidiano en la sala de aula universitaria y establecer relaciones entre la formación y la práctica, como una acción que se va construyendo en el día a día del profesor. Los datos obtenidos permiten identificar la ausencia de formación pedagógica para actuar en la educación superior, sobretodo, en los cursos de Derecho.

Palabras-claves: Saberes docentes, formación docente, Educación Superior, curso de derecho

Introdução

A sociedade brasileira está vivendo hoje num contexto em constante movimento de mudanças, onde, o processo de transformação, que se articula em parâmetros globais, envolve os mais diferentes setores da sociedade e age com extrema rapidez, implicando, dessa forma, em modificações políticas, sociais, culturais e econômicas. A educação tem o desafio de acompanhar o ritmo das mudanças, de manter sintonia entre estas e o mundo, mas, também, de preocupar-se com a busca constante pela sua qualidade. A qualidade da educação, no caso em estudo o ensino superior jurídico, deve ser pauta das discussões em todas as instituições.

Entre as discussões, é imprescindível que estejam presentes a da profissão do professor universitário e a investigação sobre sua formação e prática docente. A docência envolve saberes, e os saberes envolvidos podem configurar o docente. Por isso, a preocupação com os saberes que estão na base dessa profissão. Essa preocupação procura localizar a origem desses saberes, a forma como estão presentes no cotidiano da academia e como são mobilizados nos diferentes contextos (Lauxen, 2009).

Observa-se que ainda existe, nas Instituições de Ensino Superior (IES), o paradoxo da seleção dos profissionais pela comprovação do domínio do conhecimento em uma área especializada, porém, após estar em sala de aula, ser-lhes exigido o desempenho da docência dentro do que se considera como ideal. O processo histórico das instituições permite a vigência da cultura de que profissionais de sucesso no mercado de trabalho se tornarão excelentes professores, na ilusão de que existe uma relação direta entre o sucesso profissional e o docente (Lauxen, 2009).

Não há garantias de que esses profissionais – pelo fato de meramente serem excelentes no seu trabalho liberal – estão preparados para exercer a docência de modo a desenvolver soluções e alternativas pedagógicas diante dos problemas que possam surgir na sala de aula universitária e, assim, a serem excelentes professores universitários. Há de se considerar que o docente, ao iniciar a carreira docente – dentre as numerosas atribuições pedagógicas e burocráticas – ele carece adentrar na seara da

cultura organizacional e estabelecer relações com seus pares, chefia e estudantes (Zanchet e Feldkercher, 2016).

A legislação atual, por força do art. 66, da Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN),ⁱⁱ prevê que os professores do magistério superior no Brasil tenham sua formação na pós-graduação, “ ... prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996).ⁱⁱⁱ Entretanto, apesar da legislação prever que o professor busque a pós-graduação para estar apto a ingressar no Ensino Superior, a norma não orienta como será feita a formação docente.

Este estudo possui como temática a docência do Ensino Superior, especificamente no tocante ao desafio da prática pedagógica jurídica, sendo este último o objeto de estudo – foco da análise. A partir das considerações apresentadas, e, da preocupação com a prática da docência, o presente artigo objetiva analisar os saberes que fazem parte da prática a partir da trajetória acadêmica e dos desafios no exercício da profissão dos professores do Curso de Direito em duas Instituições de Ensino Superior Comunitárias,^{iv} localizadas uma no Rio Grande do Sul e outra em Santa Catarina, aqui respectivamente denominadas de Instituição A e Instituição B.

O percurso metodológico da pesquisa guiou-se na abordagem qualitativa, baseada nos documentos institucionais de ambas as IES, dentre eles os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e na aplicação de 20 (vinte) questionários semiestruturados realizados com professores do curso de Direito, sendo 10 (dez) de cada uma das instituições.

Dos questionários aplicados, as temáticas *formação e prática* emergiram como categorias e são questões desafiadoras que merecem ser discutidas e desveladas, para contribuir com as decisões políticas a serem tomadas pelas IES. Considerando estes elementos questiona-se: é possível identificar a relação entre a prática da docência e os saberes contidos nesta prática exercidas e adquiridas no âmbito do ensino superior jurídico?

O artigo foi estruturado em quatro partes. Na primeira (introdução) contextualizou-se brevemente os aspectos que contemplam a temática em análise. Na segunda parte foi discutido e refletido sobre a formação docente, abordando o papel da LDB na formação docente jurídica. Na terceira parte abordou-se os principais elementos que emanaram da pesquisa relacionados à docência e a formação do docente jurídico. Foram elencados e discutidos os desafios do exercício da profissão e a prática docente nesta área do conhecimento. E, na última parte, foi constatado que os saberes docentes empregados pelos professores – informantes da pesquisa – foram adquiridos em distintos contextos. Tais saberes foram conquistados em conformidade com a trajetória individual e refletem as teorias implícitas de cada professor. Como novas alternativas de pesquisas são apresentadas algumas possibilidades frente aos desafios da prática jurídica.

Formação Docente e os Saberes da Prática

Para exercer a docência no Ensino Superior, a formação dos professores não está orientada/regulamentada sob a forma de um curso específico, como se verifica em outros níveis de ensino. Pela LDB de 1996, o profissional será preparado conforme consta no art. 66, de que a preparação seja feita em nível de pós-graduação,

prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (Silva, Barretto e Gianezini, 2015). Todavia, sabe-se que esses programas estão mais voltados para a formação de pesquisadores em seus campos específicos do conhecimento, deixando de lado a pedagogia de formação, o que significa que a esses profissionais são dadas poucas condições institucionais para se formarem na docência (Lauxen, 2009).

Certamente a pesquisa é importante e deve pautar o laboro do professor como docente, mas não é suficiente para que ele possa se tornar um professor com formação e qualificação no seu desenvolvimento profissional. O professor, ao fazer a sua formação em nível de pós-graduação, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em seu campo de conhecimento específico, porém não desenvolve na mesma medida uma visão abrangente e integrada de sociedade, de interação no campo das ciências humanas e sociais, o que lhe proporcionaria uma compreensão ampla da tarefa do educador (Cunha, 2000).

O que as IES têm exigido ao selecionar docentes, inclusive as Instituições A e B lócus da pesquisa, é seu conhecimento específico, isto é, se ele conhece bem a matéria que vai lecionar, se é um profissional competente em sua área de conhecimento, como afirma Cunha (2004), Masetto (2012) e Gianezini (2014a, 2014b, 2014c), entre outros. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 36) reforçam essa ideia quando colocam que a docência não “... requer a formação no campo de ensinar” basta o “... domínio dos conhecimentos específicos”. Mesmo que a instituição faça a prova didática na seleção, o que conta, na maioria dos casos, é a profundidade do conteúdo que está sendo exposto.

Essa realidade se comprova com aqueles que fazem parte do quadro de professores da maioria dos Cursos de Direito do país. Geralmente, parte-se do pressuposto de que basta para o docente ser um bom advogado, com especialização na disciplina específica, que será tal e qual um bom professor. Por exemplo, se for um promotor de justiça, que realiza júri com excelência, igualmente será um bom professor de direito penal.

Nas Instituições A e B, dos vinte professores que realizaram a entrevista (cinco mulheres e quinze homens, dois eram doutores, três doutorandos e os demais mestres), nenhum deles havia feito formação pedagógica ou cursado a disciplina de Docência no Ensino Superior. Somente um dos docentes possuía menos de dois anos trabalho na IES, e apenas três dedicavam-se à pesquisa e não exerciam a advocacia como profissão.

Se por um lado, é importante a vivência da prática da profissão, por outro lado é preciso muito cuidado para não se tornar aquele que só “dá aula” sem maior envolvimento com a pesquisa e a extensão. Franco (2011, p. 61) coloca que “... não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina para se tornar automaticamente um bom professor”, mas “... não basta ser um pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa”. É necessário estabelecer caminhos que permitam o diálogo entre o campo profissional e o campo da docência, capazes de possibilitar a criação de espaços de participação e de reflexão teórico-prática.

Os profissionais que participaram da pesquisa nas duas instituições comunitárias, relatam como importante e necessária a formação para a docência e criticam o despreparo pedagógico com que iniciaram suas aulas. Até porque, segundo eles, é preciso diferenciar os momentos formativos ocorridos entre a graduação e a pós-graduação. Na concepção dos docentes pesquisados, a base do conhecimento técnico para atuar no mundo do trabalho alicerça-se na graduação. Na pós-graduação o

profissional amadurece e desenvolve o senso crítico para lidar com o conhecimento e neste momento deveria ter a formação para a docência.

Nóvoa (2008, p. 228) apresenta “... três famílias de competências” que devem fazer parte da formação de professores, e conseqüentemente, ser transpostas para a prática pedagógica: “saber relacionar e saber relacionar-se; saber organizar e saber organizar-se; saber analisar e saber analisar-se. Segundo o autor, com esses elementos o professor torna-se objeto e sujeito de sua formação e, assim, ter a possibilidade de, ao realizar individual e/ou coletivamente uma discussão, reflexão e/ou análise, vivenciar uma prática pedagógica no ensino, na pesquisa e/ou na extensão que contemple as transformações que se processam na sociedade e que interferem no dia-a-dia.

Nóvoa (1992, p. 25) propõe uma formação crítico-reflexiva que considere três eixos básicos: “... a pessoa do professor, suas experiências e seus saberes, a profissão, e uma formação que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”. O autor reforça a importância de se ter como conteúdo de formação a reflexão crítica do professor sobre sua prática e sobre as experiências compartilhadas, investindo nos saberes de que é portador e na mobilização de diversos saberes. As mudanças educacionais dependem dos professores, da sua formação e da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.

Os professores de Direito expressam a dificuldade de não terem tido uma formação docente capaz de colaborar com a prática de sala de aula. Três deles comentam que fizeram a seleção e tiveram que planejar e ministrar uma aula, entretanto não sabiam como fazê-lo. A solução foi escolher entre seus professores aquele que na sua opinião era “bom professor” e imitá-lo.

Não há dúvida de que o docente universitário é peça indispensável no desenvolvimento da docência, o que pressupõe o desenvolvimento de ações articuladas com a pesquisa e a extensão, como campos específicos de reprodução/reconstrução de saberes especializados, principalmente no campo do direito, mas também com suas próprias interpretações da realidade, de princípios educativos gerais, de leituras da realidade e de intervenções diferenciadas (Cunha, 2004).

A docência não se realiza exclusivamente no âmbito da sala de aula, mas no conjunto de ações educativas que organizam o ensino na instituição e, fora dela, na vinculação com práticas mais amplas.

Desafios do exercício da profissão na trajetória acadêmica

Será possível, como diz Nóvoa (2005), falar do Ensino Superior hoje como se falava há um século, considerando que nada mudou? A sociedade, as famílias, as profissões, o trabalho, o estudante, o contexto, a estrutura organizacional, a política, a economia do país são os mesmos? O conhecimento e as informações continuam iguais? Krahe e Franco (2007, p. 285) comungam com a ideia ao referirem que “... vivemos um tempo de transformações, um tempo de passagens, um tempo de mudanças, um tempo de incertezas, um tempo de procuras”. E em meio a isso tudo estão os profissionais da educação, envolvidos na era da globalização, da comunicação e da tecnologia. Outrossim nesse processo está o estudante. Como pode-se trabalhar com essa questão?

Os professores dos Cursos de Direito das duas Instituições são profissionais que sabem solucionar, com segurança e eficiência os problemas inerentes à sua profissão, que dominam a operacionalização de suas atividades específicas, são reconhecidos

social e profissionalmente, porém, ao sair do ambiente jurídico (escritório de advocacia, do Fórum ou mesmo das Assessorias) e entrar em sala de aula, enfrentam dificuldades nas questões ligadas à docência, em termos de comunicação didático-pedagógica, de interação com os alunos, da condução adequada do processo de ensino-aprendizagem e do processo avaliativo das disciplinas.

Considera-se que as concepções de docência dos educadores no seu processo de formação se articulam com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, deixando, assim, de ser vista, conforme Isaia (2003, p. 265), como um processo externo, passando a envolver-se de forma interrelacional em ações formativas desenvolvidas ou ativadas conscientemente pelos professores, pela interação com outros e o contexto. É importante que o educador possa perceber, na sua caminhada *de e em* formação a dimensão pedagógica do conhecimento, e não só a específica, como coloca Bordas (2003, p. 131) quando afirma que “... há ainda um contingente significativo que desconsidera, ou até mesmo ignora, a importância de incorporar àqueles saberes os conhecimentos necessários ao aperfeiçoamento de seu fazer pedagógico”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (DCNs), instituída pela Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, preocupa-se com a construção do PPC do Curso, destacando vários elementos tais como: a interdisciplinaridade, pesquisa e a extensão como continuidade do processo de ensino, a possibilidade de integrar teoria e prática, as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem, o que exige do docente universitário, além de conhecimentos sobre a área específica de formação, o professor tenha conhecimento sobre os fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica. Nesse sentido, acredita-se que uma formação, voltada especialmente à prática pedagógica dos professores, torna-se, então, desafio essencial a ser transposto no Ensino Superior.

O professor, em concordância com Faria (2010, p. 04) “... precisa reconhecer que, como formador de profissionais, precisa ter conhecimento específico, experiência, saberes didáticos e pedagógicos, uma vez que esses últimos são intrínsecos à sua função de ensinar”. A formação pedagógica, por sua vez, permite ao professor universitário olhar para sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a, da mesma maneira, uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e de inovação.

Nesse universo de investigação sobre a formação, a compreensão dos discursos dos entrevistados acerca de sua descoberta da profissão docente nos permite inferir que a escolha profissional é complexa e que para bem atuar precisa-se desenvolver o gosto/prazer pela profissão. Conforme os argumentos dos docentes, o motivo que os levou a serem professores, em alguns casos, foi sua atuação como bolsistas de iniciação científica.^v Isso reafirma que a pesquisa é fator indissociável da docência no Ensino Superior.

É possível encontrar, nas respostas dadas pelos docentes, que a escolha pela profissão de ser professor foi se constituindo no decorrer do processo identitário, no curso de formação. Essa postura, comum a quase todos os entrevistados, reforça a ideia de Nóvoa (1992) de que toda profissão afirma uma identidade, que por sua vez, não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e estar na profissão. Parece difícil desmembrar um modo de ser pessoal (crenças, valores morais, posturas ou aspectos de caráter) do modo de ser profissional.

De modo geral, embora não demonstrando interesse inicial pela docência, os entrevistados tiveram despertado o interesse pelo exercício docente à medida que tomavam contato com a profissão. A colocação evidencia claramente a influência de uma concepção de pesquisa voltada ao mercado de trabalho, obedecendo à lógica do capital, seja cultural, seja financeiro. É possível, à medida que se analisa os discursos dos entrevistados, destacar um conjunto de motivos, desdobrando-os em três aspectos, a saber: o contato com a docência, a influência dos professores e o gosto em ser professor.

O fato de o professor se identificar com o ofício docente na graduação serviu-lhe para constituir-se professor posteriormente, quer dizer, a influência da graduação ocorreu de forma significativa na identidade profissional; com base no que acredita ser valor é que o docente se faz na sua profissão. Os saberes experienciais, tão pouco difundidos nas pesquisas em educação, são utilizados como fonte de produção de saberes que são mobilizados durante a sua prática docente (Lauxen, 2009).

Alguns aspectos são relevantes na análise das falas dos entrevistados. O *gosto, a vontade, o contato maior com as pessoas, contato com o meio, influência dos professores, vontade de ensinar*, tem como fonte de aquisição os saberes pessoais dos professores, que se cruzam com os saberes da formação escolar anterior e têm como fontes sociais o ambiente, integrando-se hoje ao trabalho docente pela história de vida, pela socialização e, principalmente, pela formação e socialização pré-profissional, como refere Tardif (2000; 2002).

A opção pelo magistério como profissão, na maioria das vezes, inicia-se no processo de formação na área. Em seus cursos de graduação os estudantes dão início ao que Pimenta e Anastasiou (2010) chamam de processo *identitário* e de *profissionalização dos profissionais de diferentes áreas*. Nesse processo constroem conhecimentos.

Apesar de terem optado pela docência, no que se refere à identidade profissional, percebe-se que muitos não conseguem se desvincular das duas profissões, até porque a maioria deles, tanto os da Instituição A como os da B atuam como advogados. Rossato (2002), sugere aos professores acompanhar as mudanças sem perder de vista a educação como um “processo histórico, conservador, inovador, social, político, permanente, consciente, que muda a pessoa humana, de transformação social” é fundamental e deve fazer parte das propostas de trabalho das instituições.

As expressões “me espelhei nos meus professores”, “eleger um modelo”, “as experiências com os professores da graduação”, revelam uma prática intuitiva, permitindo deduzir que a formação docente acontece como um processo proporcionado pela prática profissional. Quando interrogados sobre seus saberes docentes, os professores apontam saberes da prática ou da experiência, ou seja, os saberes construídos na experiência profissional fundamentam a competência docente.

Os saberes provindos da prática são os saberes experienciais, como Tardif (2002, p. 48) denomina “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém de formação nem de currículos”. Estes saberes se encontram sistematizados e representam a forma a partir da qual os professores interpretam e orientam sua prática cotidiana. Eles constituem a cultura docente na ação. É claramente perceptível que o professor aprende a sê-lo mediante um processo de socialização, em parte, intuitivo, autodidata ou seguindo um modelo daqueles que foram considerados, *bom professor*.

A área educativa implica num processo contínuo de formação profissional, que envolve dimensões pessoais, coletivas e organizacionais, desenvolvido em contextos históricos, culturais e sociais diversificados, assim como em diferentes comunidades de aprendizagem, constituídas pelos seus pares e pelos estudantes (Lauxen, 2009).

Segundo Tardif (2002), a formação para a docência pode se iniciar no período em que o professor ainda é aluno, denominado período pré-profissional. Quando o professor refere que sua formação inicial “... forneceu a base do conhecimento; que o curso instigou a vontade de buscar o conhecimento, proporcionando a característica de investigar e estudar sempre; oportunizou monitorias e execução de atividades de auxílio aos alunos”, conforme Tardif (2002, p. 69), entende-se que são provenientes da formação, têm como fonte a instituição e são adquiridos na trajetória pré-profissional. Segundo ele, são saberes disciplinares.

Além da formação continuada por meio de estudos de pós-graduação (mestrado e doutorado), Nóvoa (1992) e Schön (2000) apontam outras formas de ação formativa que possibilitem acompanhar o desenvolvimento profissional dos professores em seu cotidiano de ensino, já que o mestrado e doutorado pouco ou nada oferecem em termos de formação pedagógica.

No início da docência podem surgir dificuldades, como a ausência ou, mesmo, a fragilidade nos aspectos pedagógicos, e a presença, do imprevisto. Assim, com a formação contínua o docente poderá ter maior consciência de seu papel de formador. Nesse momento, o trabalho formativo, aliado aos estudos teóricos, permite-lhe compreender o campo pedagógico norteador de seu exercício profissional e, assim, realizar uma prática pedagógica mais eficiente. O encadeamento entre a formação inicial, formação contínua e prática docente permitirá o desenvolvimento social do docente, levando-o à construção de sua identidade profissional e à melhoria à qualidade da educação.

Considerando que o processo formativo é um conjunto de situações que, interligadas, configuram a formação docente e que, no contexto produtivo, à medida que o professor vai desenvolvendo sua aprendizagem, vai tomando consciência de sua profissão, num processo que se soma à sua formação inicial. Esse processo, se realizado de forma contínua, no sentido de possibilitar a formação como algo processual, é importante caminho para profissionalizar o docente, possibilitando-lhe permanente desenvolvimento profissional.

Nos saberes profissionais, os pedagógicos são relevantes para essa investigação, por estar presente a formação pedagógica, na qual está pautada a compreensão que os docentes entrevistados possuem acerca da relação entre o campo teórico e a ação docente. Com relação a isso, os docentes pesquisados mencionaram a importância dessa formação para o exercício da prática docente.

Krahe (2007, p. 34) ratifica as respostas apresentadas pelos professores ao expressar que “nós professores universitários somos, em grande número, ou até maioria ainda, frutos de uma educação baseada na racionalidade técnico/instrumental”. Contudo, para darmos conta das demandas apresentadas pela sociedade contemporânea, segundo a autora, “... só abandonando a racionalidade técnico/instrumental e assumindo a prática/reflexiva será possível o ideal de formação de profissionais da educação autônomos, críticos e reflexivos” (2007, p. 35). Se não houve a formação pedagógica necessária para o exercício da profissão, é necessário que estes docentes busquem uma

saída condizente com a responsabilidade de seu trabalho para a formação de profissionais.

Isto posto, é importante ressaltar que o professor pode construir ao longo do seu percurso pessoal e profissional os saberes pedagógicos considerados essenciais na docência universitária e que esses saberes estão constituídos de conhecimentos e competências que dão sentido à docência. Para embasar o trabalho desses professores ainda estão presentes os saberes curriculares, disciplinares e da experiência, que são mobilizados no espaço da aula por meio da interação que se estabelece entre o professor, o estudante e o saber.

Consoante com Tardif (2002, p. 21), “... o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira pessoal e profissional”, no contexto de sua profissão e da sala de aula eles utilizam distintos saberes os quais, com frequência, não são elaborados por eles, pois são oriundos de lugares sociais anteriores à sua carreira, contudo integram a profissão docente.

Considerações Finais^{vi}

Os saberes docentes utilizados pelos professores pesquisados são mobilizados em variados contextos, ganham contorno em conformidade com a trajetória de cada um e suas aprendizagens bem como a trajetória docente. Estes saberes acabam refletindo as teorias implícitas de cada professor, demonstradas por meio da articulação entre as concepções, pensamentos, crenças, com sua experiência pessoal e profissional. Primeiramente a sua aprendizagem acontece de maneira intuitiva e fortalecida pela prática de sua experiência enquanto estudante que foi, porém aos poucos, pode ir se configurando, de forma diferente, a partir das vivências no contexto em que está inserido.

A pesquisa apontou isso ao evidenciar que os professores mobilizam os saberes experienciais, porque foram se fazendo enquanto professores e encontram suas raízes na prática cotidiana de suas atividades docentes. Elas não provêm da instituição de formação nem de currículos, porque estão baseados no próprio exercício prático da profissão docente, no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Emanam da experiência e são validados por ela.

A retomada periódica do Projeto Político-Pedagógico Institucional e dos Cursos devem ser atitudes permanentes, por parte da comunidade acadêmica. Usualmente os projetos pedagógicos indicam o papel social da IES e os valores que norteiam a instituição, as peculiaridades dos tempos e espaços de inserção, os instrumentos de construção do conhecimento.

São documentos políticos de substancial importância, pois fundamentam teoricamente e expressam a concepção de ensino, pesquisa e extensão. Contemplam a formação integral: humana, social, profissional, além de expressarem a inserção local, regional e global da instituição e do curso. São flexíveis e constroem a visão institucional sobre a sociedade. Precisam ser contemporâneos para respaldar as análises do mercado e para construírem o perfil profissional almejado.

Outras possibilidades poderão ser trabalhadas na pedagogia universitária, como por exemplo, a *prática interdisciplinar*. As conceituações sobre práticas interdisciplinares identificam pontos interessantes que poderão ser estudados pelos profissionais do Ensino Superior. A interdisciplinaridade constitui-se assim, um dos caminhos para que as áreas do conhecimento encontrem-se e produzam novas possibilidades. Tomar a docência universitária com postura e prática interdisciplinar favorece a discussão dos pressupostos que têm orientado a reordenação dos serviços em saúde e as políticas desenvolvidas aos profissionais.

A sala de aula representa um desses contextos institucionais no qual o professor pode vivenciar essa prática interdisciplinar, pois ela é uma célula do trabalho docente, em que se produz eventos que dá ao professor certa estabilidade. Constitui ainda espaço de vida, de conhecimentos e de valores, e pode intervir positivamente nos diferentes contextos sociais, culturais, políticos dos acadêmicos, como pode transformar-se em espaço de silenciamentos.

A análise das diretrizes curriculares e dos currículos dos cursos pode ser fator de revitalização da estrutura curricular e representa um desafio nas práticas interdisciplinares porque as possibilidades de sua efetivação não estão pré-estabelecidas. Os docentes têm que compreender que o ensino e a pesquisa precisam estar relacionados com a realidade social.

É possível apontar o estudo dos saberes docentes como um caminho significativo para a investigação sobre a docência, pois, na medida em que investiga o conjunto de saberes mobilizados durante a prática, encontram-se como mediadores dos estudos da prática reflexiva e da ação desencadeadora do uso das competências, bem como de outras investigações fundamentadas em referenciais sobre a formação. Para tanto, é importante conhecer a maneira como o trabalho docente vem sendo desenvolvido na universidade; as principais dificuldades e os desafios encontrados, a qualidade do profissional apresentado à comunidade local e regional. Tudo isso tem a ver com os saberes dos docentes, pois, a partir dos saberes por estes mobilizados, é possível compreender o que está sendo trabalhado.

Por derradeiro, embora a temática indicada seja significativa para o contexto da formação do docente do Ensino Superior jurídico e a discussão sobre o assunto em mote já tenha sido arrolada e publicizada em outros artigos, cabe destacar que a abordagem dada nesta pesquisa possui a peculiaridade de contemplar notadamente as perspectivas dos docentes do curso de direito inseridos em duas universidades de natureza comunitárias em estados distintos da federação. Ademais, por não ter sido o intuito do presente artigo, sugere-se que, para futuras pesquisas, sejam contemplados elementos que demonstrem a defasagem didática no século XXI dos referidos profissionais com possíveis propostas de superação aos problemas aqui diagnosticados.

Referências

- Américo, K. O. M., & Felisberto, N. (2013). Conhece-te a ti mesmo: a prática pedagógica e o ensino jurídico no Centro Universitário Barriga Verde. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 9, 96-110. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n9/REID9art6.pdf>.
- Anastasiou, L. das G. (2010). Metodologia do Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In: S. Castanho e M. E. Castanho (Orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. (pp. 57-70). Campinas: Papyrus.
- Anastasiou, L. das G. (2002). Profissionalização continuada de docentes universitários: a construção do memorial e as questões de identidade pessoal e profissional. In: M. dos A. Vilella (Org.). *Tempos e Espaços de Formação*. (pp. 60-73). Chapecó: Argos.
- Bordas, M. C. (2003). Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias. In: M. C. Morosini e outros. *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. (pp. 131-136). Porto Alegre: FAPERGS/RIES.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96*. Brasília: MEC. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Bussolo, R. e outros (2015). Saberes docentes: um olhar do docente iniciante para a carreira. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 14, 165-178. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/2527>.
- Cunha, M. I. (2000). Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: M. Morosini. (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. (pp. 45-51). Brasília: INEP.
- Cunha, M. I. (2004). Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Revista Educação*, 3(54), 525-536. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805411>.
- Franco, M. A. S. (2011). Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem. In: S. G. Pimenta, M. I. Almeida (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. (pp. 85-103). São Paulo: Cortez.
- Franco, M. E. D. P., & Gentil, H. S. G. (2007). A identidade do professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: M. E. D. P. Franco e E. D. Krahe, (Orgs.). *Pedagogia Universitária e áreas do conhecimento*. (pp. 39-58) Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Gianezini, K. (2014a). A metodologia e as abordagens qualitativa e quantitativa: relevância e usos nas Ciências Jurídicas e Sociais. In: R. Nuss e K. Gianezini (Orgs.). *Estudos contemporâneos em ciências jurídicas e sociais*. (pp. 72-77). v. 2. Campo Novo do Parecis: ATC Publicações.
- Gianezini, K. (2014b). *Educação e sociedade: a expansão do ensino superior jurídico e o acesso de minorias étnicas*. 2014. 300f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Gianezini, K. (2014c). Percepções e perspectivas docentes sobre o ensino jurídico em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9, 729-737. Recuperado de <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6696>.
- Gianezini, K. e outros (2016a). A formação da carreira científica no âmbito de grupos de pesquisa: percepções e práticas de iniciação científica em um curso de direito. *Holos*, 4, 339-351. Recuperado de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4712>.
- Gianezini, K. e outros (2016b). Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU): experiências de iniciação científica (IC) no curso de direito. In: D. R. Preve, M. Gianezini e R. Mueller (Orgs.). *Temas Contemporâneos em Pesquisa: experiências e trajetórias de grupos de pesquisa nas ciências sociais aplicadas*. (pp. 63-81). v. I. Curitiba: Multideia.

- Isaia, S. M. de A. (2003). Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: M. Morosini e outros. *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. (pp. 43-51). Porto Alegre: FAPERGS/RIES.
- Lauxen, S. de L. (2009). *Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da Saúde da UNICRUZ/RS*. 207f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Masetto, M. T. (2012). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus.
- Nóvoa, A. (1992) *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). Formação de professores, identidade, saberes da docência. In: S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (pp. 40-51). São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: M. Tardif e C. Lessard (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. (pp. 23-37). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. (2010). *Docência no ensino superior*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Rossato, R. (2002). *Século XXI: saberes em construção*. Passo Fundo: UPF.
- Silva, W. G., Barretto, L., & Gianezini, K. (2015). O saber e o fazer dos docentes nos cursos de Administração e de Direito. In: D. R. Preve e outros (Orgs.). *O saber e o fazer dos docentes no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas*. (pp. 175-190). Curitiba: Multideia.
- Simionatto, A. M., Zwierewicz, M., & Felisberto, N. (2011). Pertinência e coletividade na produção docente do Curso de Direito do UNIBAVE. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Outubro, 87-105. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1141/963>.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-13. Recuperado de http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAU_ICE_TARDIF.pdf.
- Tardif, M. (2002). *Saberes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Zanchet, B. M. B. A., & Feldkercher, N. (2016). Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. *Acta Scientiarum. Education*. 38(1), 93-102. Recuperado de doi: 10.4025/actascieduc.v38i1.25111

ⁱ Este artigo é o resultado de pesquisa realizada no Brasil em parceria entre três Programas de Pós-graduação de três universidades distintas, a saber: Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). As autoras agradecem aos colegas pesquisadores – professores e estudantes – pela atenta leitura crítica do material. Também agradecem aos pareceristas anônimos que contribuíram com sugestões relevantes as quais, na medida do possível, foram incorporadas para a versão final do artigo.

ⁱⁱ É pertinente fazer um breve esclarecimento: embora a sigla desta Lei seja utilizada no documento oficial como LDBEN, a mesma é usualmente referida no meio acadêmico como LDB. Neste artigo optou-se por utilizar a forma como ela é frequentemente utilizada: LDB.

ⁱⁱⁱ Documento eletrônico. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

^{iv} Trata-se de instituições públicas não estatais as quais foram criadas e consolidadas por meio da Lei nº 12.881, de 12 de dezembro de 2013.

^v Sobre o papel da iniciação científica no curso de Direito ver: Gianezini, K. [et al] (2016a; 2016b).

^{vi} Agradecimentos:

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Rede GEU pelo apoio na realização da pesquisa. As pesquisadoras afirmam que não há conflitos de interesse na publicação deste artigo.

Data de recepção: 06/04/2017

Data de revisão: 14/06/2018

Data de aceitação: 26/06/2018