

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E O DESAFIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA JURÍDICA

Sirlei de Lourdes Lauxen¹
Maria Estela Dal Pai Franco²
Kelly Gianezini³

Resumo

Num contexto onde a preocupação com a qualidade da educação no ensino superior é cada vez maior, o estudo em andamento em duas Universidades Comunitárias versa sobre a docência de professores dos cursos de Direito, analisando os saberes que fazem parte da sua prática pedagógica 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, os Projetos Pedagógicos dos Cursos 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.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação docente. Práticas Pedagógicas. Curso de Direito.

1 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, deve ser pauta das discussões em todas as instituições.

Segundo Rossato (2002), acompanhar as mudanças sem perder de vista a educação como um “processo histórico, conservador, inovador, social, político,

¹ Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (PPGPSDS/UNICRUZ) pela Universidade de Cruz Alta e líder do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Práticas Sociais (NEPPS/UNICRUZ).

² Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UFRGS).

³ Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS/UNESC) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense e líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNESC).

permanente, consciente, que muda a pessoa humana, de transformação social” é fundamental e deve fazer parte das propostas de trabalho das 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.

Observa-se que ainda existe, nas instituições de ensino superior, 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.

Não há garantias de que esses profissionais, apenas pelo fato de 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.

A legislação atual, por força do art. 66, da Lei Federal nº. 9.394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN),⁴ prevê que os professores do magistério superior no Brasil tenham sua formação na pós-graduação, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).⁵ 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. Assim, a partir das considerações apresentadas, e, da preocupação com a prática da docência, o presente estudo objetiva analisar os saberes que fazem parte da prática a partir da trajetória acadêmica e dos desafios no exercício da profissão dos

⁴ 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 trabalho optou-se por utilizar a forma como ela é frequentemente utilizada: LDB.

⁵ Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

professores do Curso de Direito em duas Instituições de Ensino Superior Comunitárias,⁶ 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, dentre eles os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e na aplicação de vinte questionários semiestruturados realizados com professores do curso de Direito, sendo dez de cada uma das instituições.

Dos questionários realizados, 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 instituições de ensino superior. 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?

Este trabalho 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. Na terceira parte, 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.

2 Formação docente

A formação dos professores para exercer a docência no ensino superior, como já mencionado anteriormente, 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, para exercer a docência no ensino superior, será preparado conforme consta no art. 66 em

⁶ 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.

cursos de pós-graduação de que a preparação seja feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Entretanto, 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.

Certamente a pesquisa é importante e deve pautar o trabalho 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 Instituições de Ensino têm exigido ao selecionar docentes, inclusive as Instituições A e B universo da presente pesquisa, é seu conhecimento específico, ou seja, se ele conhece bem a matéria que vai lecionar, se é um profissional competente em sua área de conhecimento, como bem afirma Masetto (2012), Cunha (2004), 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 seja exigida a prova didática, o que conta, na maioria dos casos, é a profundidade do conteúdo que está sendo exposto.

Esta realidade se comprova naqueles que fazem parte do quadro de professores da maioria dos Cursos de Direito do país. De modo geral parece partir-se do pressuposto de que se o docente, por exemplo, for um bom advogado previdenciário, com especialização na disciplina específica, será também um bom professor. Se for um promotor de justiça, que realiza júri com excelência, também será um bom professor de direito penal.

Nas Instituições A e B, dos vinte professores – cinco mulheres e quinze homens, dois eram doutores, três doutorandos e os demais eram mestres – nenhum deles havia feito alguma formação pedagógica ou cursado a disciplina de Docência no Ensino Superior. Apenas um dos docentes possuía menos de dois anos trabalho na IES, com mais de dois anos de docência na Instituição 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, apesar do alerta de Franco (2011, p. 61) que “não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina para se tornar automaticamente um bom professor”, por outro, torna-se aquele que “dá aulas” sem maior envolvimento com a pesquisa e a extensão, o que, segundo Franco (2011, p. 161), também “não basta ser um pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa”. Reforça-se, assim, a necessidade de estabelecer caminhos que permitam o diálogo em outros campos do conhecimento nas dimensões política, pedagógica e epistemológica.

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, a escola e seus projetos e ainda propõe uma formação que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoperparticipada”. 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 isso acontece na medida em que a formação mobiliza diversos saberes. As mudanças educacionais dependem dos professores e da sua formação, mas também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.

Em relação a essa formação do professor, Franco (2001, p. 113) apresenta-a “como parte de um trinômio constituído pela pesquisa e pela comunidade de conhecimento”. Ainda, procura explicitar formas que possam clarear a questão:

professor do ensino superior, *ethos* na identidade e na racionalidade da formação; - comunidade do conhecimento, *lócus* da prática social do professor; - pesquisa e docência, *logos* para a formação na ação; práticas investigativas como práticas sociais formadoras (p. 113).

Nesse sentido, é oportuno tecer considerações sobre quem é este professor com base nos aspectos analisados por Franco (2001), uma vez que sua qualificação/formação se dá num contexto de diversificação e diferenciação institucional. Segundo Franco (2001), a formação se dá *sob o ponto de vista situacional, institucional, político e profissional*, o que quer dizer que

o professor de ensino superior trabalha em diferentes tipos de instituição, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, [...], é um profissional não necessariamente somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo.

Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões (p. 114).

O docente que atua no ensino superior pode encontrar uma complexidade /diversidade na missão e visão que caracteriza a instituição em que exerce a sua atividade e, nesse espaço, vai constituindo a docência e a formação identitária.

3 Desafios do exercício da profissão: a prática docente

Será possível, como diz Nóvoa (2000), 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 (2005) 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” (p. 285). E em meio a isso tudo estão os profissionais da educação, envolvidos na era da globalização, da comunicação e da tecnologia. Nesse processo também 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, conforme Faria (2010, p. 04) “precisa reconhecer que, como formador de profissionais, precisa ter conhecimento específico, experiência e, também, saberes didáticos e pedagógicos, uma vez que esses últimos são intrínsecos à sua função de ensinar”. A formação pedagógica, por sua vez, permite ao professor universitário olhar para sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também 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.⁷ 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.

⁷ Sobre o papel da iniciação científica no curso de Direito ver: Gianezini; Nez; Barbosa; Barretto; Zopelaro (2016).

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, ou seja, 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.

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 (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 (2002, p. 105) 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.

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. Neste trabalho fica claro 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.

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 préprofissional. 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) reafirma 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.

Nesse sentido, 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.

Conforme 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

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 provém 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. Esta experiência se concretiza por meio da reflexão na ação e sobre a ação, como diria Schon (2000).

Este autor traz o conceito de reflexão para o campo da formação de professores como *experiência comprometida*. Segundo ele, a prática reflexiva deve ser um elemento chave da educação profissional, pois favorece encontrar respostas às situações novas no cotidiano docente. Importante destacar que é necessário o professor fazer sua reflexão na ação e principalmente a reflexão sobre a ação, baseado em aportes teóricos. Refletir sobre a prática implica necessariamente ter quadro teórico como referência e com pressupostos consistentes.

Uma alternativa para a reflexão da prática pode ser realizado pela Pedagogia Universitária como construção/produção coletiva poderá, pela proposta de Nóvoa (2008), apresentar três “famílias de competência”. São elas: o saber relacionar e o saber relacionar-se; o saber organizar e o saber organizar-se; e, por fim, o saber analisar e o saber analisar-se, os quais, segundo a perspectiva do autor, são impreteríveis para que o docente se encontre no espaço público da educação.

Também, a retomada periódica do Projeto Político-Pedagógico Institucional e dos Cursos devem ser atitudes permanentes, por parte da comunidade acadêmica. De modo geral 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 fundamental 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 fundamentarem as análises do mercado e para construir o perfil profissional desejado.

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 onde o professor pode vivenciar essa prática interdisciplinar, pois ela é uma célula do trabalho docente, e onde se produzem 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 também 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.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), à Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), ao Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (PPGPSDS/UNICRUZ), ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS/UNESC) e à Rede GEU pelo apoio na realização da pesquisa. As pesquisadoras afirmam que não há conflitos de interesse na publicização deste texto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANASTASIOU, L. das G. Metodologia do Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S. CASTANHO, M. E (Org.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, S.P, Papyrus, 2001.

ANASTASIOU, L. das G. Profissionalização continuada de docentes universitários: a construção do memorial e as questões de identidade pessoal e profissional. In: VILELLA, Maria dos A. (Org.). **Tempos e Espaços de Formação**. Chapecó: Argos, 2003.

BORDAS, Merion C. Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias. 131-136. In: MOROSINI, M.C. [et al]. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. n 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

CUNHA, Maria I da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. IN: MOROSINI, Marília. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

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

FRANCO, Maria E. D.P; GENTIL, Heloisa S. Gentil. A identidade do professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, M.E.D.P; KRAHE, Elisabeth D. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

GIANEZINI, K; NEZ, E.; BARBOSA, G. D.; BARRETTO, L. M.; ZOPELARO, L. Z. A formação da carreira científica no âmbito de grupos de pesquisa: percepções e práticas de iniciação científica em um curso de direito. **Holos** (Natal. Online), v. 4, p. 339-351, 2016.

ISAIA, Silvia M. de A. PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: tramas na tessitura. In. MOROSINI, Marília. [et al]. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: revelando saberes dos professores da área da Saúde da UNICRUZ/RS. Tese de Doutorado, 2009.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MOROSINI, Marília. [et al]. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

NOVOA, Antônio. Formação de professores, identidade, saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

NOVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. LESSARD, C; **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NOVOA, Antônio. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ROSSATO, Ricardo. **Século XXI: saberes em construção**. Passo Fundo: UPF, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre. Porto Alegre. Artmed, 2000.

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

TARDIF, Maurice. 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**. jan/fev/mar/abr n 13, 2000a. p.1-34.