

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO CURSO DE DIREITO, NA REGIÃO AMAZÔNICA

Profa Dra Andréia da S. Quintanilha Sousa

Universidade Federal de Rondônia

aquintanilhasousa@yahoo.com.br

Profa Maria Rosária Martins de Souza Magalhães

Universidade Federal de Minas Gerais

rosaria@ufmg.br

Resumo: Este artigo tem por base duas motivações principais: os desafios das políticas públicas adotadas pelo sistema nacional de educação brasileira acerca da formação do docente universitário; e o diálogo estabelecido entre multiculturalismo e currículo do curso de direito, na Amazônia, com pontos de confluência e de distanciamento propiciado pelo Projeto de implantação do Programa de Mestrado Interinstitucional, celebrado entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Rondônia.

Palavras-chave: educação; superior; direito.

INTRODUÇÃO

Iniciaremos pelo primeiro aspecto mencionado não só para garantir a necessária contextualização das diretrizes políticas, em nível nacional, mas também como forma de trazer elementos para pensar a formação do professor universitário brasileiro no geral e do amazônida, em particular.

1- Situando a pedagogia universitária no contexto das políticas educacionais brasileiras

As iniciativas de oferecer ao professor universitário maior preparo em relação à atividade docente, embora existentes, são ainda esparsas e necessitam de estudos que procurem conhecer, de modo mais sistematizado, seus resultados. Rios (2008)¹ afirma que é preciso explorar a articulação estreita entre a filosofia e a pedagogia a fim de manter aberto um diálogo da filosofia da educação com a didática, as teorias do ensino e as ciências da educação. A autora nos leva a reflexão acerca da universidade do futuro que já está entre nós, na medida do projeto que dela fazemos no presente. Para a sua construção é imperativo que o contexto universitário verifique as ações concretas já desenvolvidas no sentido da mudança e do crescimento, crie novos espaços de desenvolvimento. Isso demanda empenho de todos que estão na universidade. Cabe aos professores, o exame crítico constante de sua atuação, o diálogo fértil com os alunos e a busca constante de aprimoramento da qualidade do trabalho.

A discussão em torno da necessidade de formação pedagógica do professor universitário tem se ampliado. Contudo, percebe-se que boa parte da comunidade acadêmica e

¹ Palestra “Ética na docência universitária: apontamentos para um diálogo”, *I Colóquio Internacional sobre ensino superior* realizado de 26 a 29 de outubro de 2008, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia.

indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais ainda entendem que o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo secundário. As políticas educacionais para formação nesse nível de ensino nos parecem ainda em estágio embrionário, precisamos, com base nas experiências bem sucedidas pensar a formação do pedagógica do professor universitário de forma sistemática e obrigatória. Essas diretrizes políticas impõem ao professor universitário, novas questões e certamente, novos problemas.

Nossa legislação educacional é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário. Certamente, como assevera Morosini (2001), se referindo a LDB (Lei nº 9.394), a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio.

Concordamos com Alonso (1999, p.32) que as mudanças não acontecem por decreto, “fruto do trabalho técnico especializado de algumas cabeças responsáveis pela direção e condução do ensino”. Entretanto, a legislação pode revelar a correlação de forças em dado momento e contexto histórico. No cenário brasileiro, a profusão de leis, decretos, portarias e medidas provisórias denotam o modelo de educação superior desejada.

Não é por acaso, conforme esclarece Saviani (1998) que sofre alterações o primeiro projeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) apresentado por Octávio Elísio à Câmara dos Deputados em Brasília, em 1988, que estabelecia, em seu artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam “regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (op.cit., p. 49).

No primeiro substitutivo, apresentado por Jorge Hage, o texto foi modificado, estabelecendo a preferência de que essa formação se desse em programas de mestrado e doutorado. Paralelamente em que este projeto circulava pela Câmara, o então Senador Darcy Ribeiro apresentou novo projeto integral da LDB em que propunha em seu Art. 74 – A preparação para “o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino” (SAVIANI, 1998, p. 144).

A preocupação com a formação pedagógica do professor Universitário está presente, diferenciando-se das propostas anteriores, chegando à detalhar a necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino. O parágrafo único assegurava o direito ao exercício do magistério a pessoas de “notório saber”. Apesar da defesa da preparação pedagógica para os futuros professores, sua proposta descartava a necessidade de que esta formação fosse complementada por atividades práticas: Art. 73 – a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (SAVIANI, 1998, p. 144).

O texto final da LDB omite a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, o Art. 66 preconiza: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Reflete a crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a

docência na educação superior. Não podemos esquecer que, como regra, os Programas de Pós-Graduação são muito especializados, com focos muito precisos (em uma abordagem teórico-metodológica, em uma temática, em uma subárea).

A falta de amparo legal a formação pedagógica dos professores universitários sedimenta a política de que cada instituição é responsável pelo oferecimento de programas de pós-graduação, bem como a formação pedagógica do seu quadro docente.

Defendemos que as tarefas dos professores não se restringem ao ensino e a pesquisa, englobando uma série de outras atividades, não contempladas em sua formação. As características necessárias aos professores universitários extrapolam – e muito – os limites do conhecimento aprofundado da matéria e a aquisição de habilidades necessárias à pesquisa, levando-nos a concordar com Marcelo Garcia (1999) quando afirma que a formação pedagógica dos professores universitários poderá, muito brevemente, constituir-se como critério obrigatório para o ingresso no magistério superior, seguindo ao que ocorreu historicamente com a formação dos professores para o ensino fundamental e médio.

A superação da cultura de negação da necessidade de formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior passaria necessariamente por mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades, pois é através do corpo docente atualmente em exercício que as novas gerações de professores são formadas e as políticas educativas elaboradas e concretizadas que as mudanças acontecerão.

Não é incomum ouvirmos, dentro de nossas IES, professores não se identificarem com a área de educação e em geral afirmarem que são advogados, médicos, administradores, físicos, filósofos, historiadores etc. Embora, muitos desses estejam exercendo a docência por mais de uma década. De fato, não é suficiente ser um advogado competente para ser um bom professor no curso de Direito. Entretanto, a prática no cotidiano das Universidades denota a inconsistência dessa concepção e nos desafia a refletir sobre a necessária articulação da dimensão técnica do trabalho docente às outras dimensões desse trabalho.

Na atual conjuntura em que os rumos da educação superior estão sendo discutidos nos parece pertinente abordar a temática da docência universitária, a fim de que em âmbito nacional, se estimule a formação pedagógica dos professores universitários.

A História revela que a defesa da necessidade de que a formação pedagógica seja oferecida aos docentes universitários de modo sistemático não é nova. A década de 1970 é marcada pelo avanço quantitativo nas ações voltadas para a formação de professores universitários, está presente no I Plano Nacional de pós-graduação (PNG), elaborado em 1974 (PACHANE, 2008).

O Plano Nacional de Graduação, aprovado em 1999 no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) expressou a qualidade da formação desejada, senão vejamos:

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito

ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica.

O Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) é constituído por todos os Pró-Reitores de Graduação, ou ocupantes de cargos equivalentes, das Universidades e Centros Universitários e apresenta como objetivo a formulação de “políticas e diretrizes que permitam o fortalecimento das ações comuns e inerentes às Pró-Reitorias, em nível nacional e regional”, visando contribuir para a “formulação e implementação de políticas públicas de Educação Superior de forma articulada com órgãos governamentais e outros segmentos da sociedade civil” (FORGRAD, 2008.).

Esse Fórum vem defendendo que a formação pedagógica para o exercício da docência na Educação Superior. Na Carta de Porto Alegre está contida a defesa de que se “ganhe espaço nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, considerando-se seu caráter e sua especificidade para o exercício profissional naquele nível de ensino” (FORGRAD, 2008).

Nessa direção, a CAPES instituiu a obrigatoriedade do Estágio Docência² em Cursos de Pós-Graduação para Bolsistas CAPES e apresenta diretrizes para sua implantação. É válido mencionar que essa exigência da CAPES de que bolsistas de pós-graduação façam obrigatoriamente um “estágio docente” aplicado nos cursos de graduação pressupõe que todos os pós-graduandos tenham interesse em uma formação pedagógica formal. O estágio de docência da CAPES está motivando seus egressos para o magistério superior? Essas medidas compreendem a obrigatoriedade de o docente-orientador acompanhar as aulas, a preparação conjunta com das aulas com o orientando?

Certamente a aplicação de uma política pública de concessão de bolsas de fomento para mestrado e doutorado e seus desdobramentos no direcionamento profissional dos bolsistas, pode se constituir como um dos quesitos importantes na formação docente para o ensino superior. Contudo, nem sempre os bolsistas estão interessados na docência. Além de se correr o risco de que essa exigência seja uma tentativa de solucionar a falta de professores em nossa IFES.

A docência não pode estar reduzida a ministrar aulas. A docência envolve planejamento de curso, observação participante, elaboração de material didático, orientação dos estudantes, organização e desenvolvimento de seminários, registro/documentação das aulas e atividades, elaboração de relatórios dos cursos desenvolvidos, bem como sua análise, interpretação e divulgação de textos escritos e apresentação em congressos.

Segundo Milton Santos (1997) “na experiência comunicacional intervêm processos de interlocução e de interação que criam, alimentam e restabelecem os laços sociais e a sociabilidade entre os indivíduos e grupos sociais que partilham os mesmos quadros de experiência e identificam as mesmas ressonâncias históricas de um passado comum.” (1997, p.

2 Na Portaria nº 34, de 30/05/2006/CAPES que aprova o Regulamento do Programa de Excelência Acadêmica – PRO-EX, lemos no artigo 22: “O estágio de docência é parte integrante na formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, a qualificação do ensino de graduação, e será obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Excelência Acadêmica”. Para as instituições que não oferecerem curso de graduação, essas “deverão associar-se a outras instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de Docência”.

253). Na interação comunicacional permanente, vivenciada democraticamente, foi possível à este grupo reconhecer-se como sujeitos, criadores e intérpretes do conhecimento.

Neste ponto, destacamos a importância de conhecer e discutir o conceito de cultura como práticas e ações sociais relativas a crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais que permeiam e identificam uma sociedade. É a identidade própria de um grupo humano em um território e num determinado período. A reflexão entre o multiculturalismo, formação do professor universitário e o ensino jurídico a seguir vem demonstrar necessidade de políticas públicas que respeitem as especificidades regionais/culturais.

2- OS DESAFIOS DO ENSINAR-APRENDER NOS CURSOS JURÍDICOS: DIALOGANDO COM O MULTICULTURALISMO

Os estudos realizados na disciplina Educação, Cultura e Linguagem, no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, em junho de 2010, possibilita aprofundarmos as reflexões sobre multiculturalismo e a formação de professores para os cursos de direito, no Estado de Rondônia iniciadas com a implantação do Programa de Mestrado Interinstitucional, celebrado entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Rondônia, que objetivava a formação de corpo docente qualificado para o curso de direito, para a segunda instituição, que à época possuía dois professores doutores, na área.

A realização deste projeto foi marcada pelas trocas de experiências entre acadêmicos e docentes, neste contexto se destacaram e foram testados os conceitos de multiculturalismo - sistema de crenças e comportamentos que reconhece e respeita a presença de todos os grupos diversos em uma organização ou sociedade, valorizando as diferenças sócio-culturais, conforme Miguel Nenevé (2009).

Este conceito completa as informações que os docentes levaram de Rondônia, novos conhecimentos, e vivenciaram novas experiências com o modo de vida dos povos amazônicos, pois o universo amazônico era desconhecido pela maioria dos professores. Assim como é para a maioria dos brasileiros.

Entre teorias do direito, autores como Ronald DWORKIN, Anthony GIDDENS, Raffaele de GIORGI, Peter HABERLE, Jürgen HABERMAS, Friederich MULLER, Boaventura de Sousa SANTOS, José Geraldo de SOUSA JR., José Alfredo de Oliveira Baracho e tantos outros estava presente a cultura amazônica, região multicultural. Este conceito completa as informações que os docentes levaram de Rondônia, novos conhecimentos, e vivenciaram novas experiências com o modo de vida dos povos amazônicos, universo desconhecido pela maioria dos professores. Assim como é para a maioria dos Brasileiros.

Como pensar a imputabilidade penal dos índios? Imputabilidade é definida como a aptidão do ser humano compreender que determinado fato não é lícito e de agir em conformidade com esse entendimento. É imputável a pessoa capaz de entender o caráter ilícito de um fato e determinar-se de acordo com tal entendimento. Assim as ações penais relacionadas com crimes praticados por índios em suas relações com a sociedade não índia ou em suas

próprias comunidades. Fato muito comum nos tribunais da região norte, mas bastante escasso em tribunais das outras regiões do país.

O entendimento predominante da doutrina e jurisprudencial (produzido pelos tribunais), era no sentido da não imputabilidade dos índios isolados, da imputabilidade dos integrados, e da necessidade de exame pericial para aferição da responsabilidade penal dos índios em vias de integração.

Os índios brasileiros estão em diferentes estágios em relação ao conhecimento dos hábitos da sociedade Brasileira. Há índios com cursos universitários e índios que sequer falam o português e outros que já vivenciam experiências dos brancos. O necessário é entender este processo de aculturação, e perceber as situações diferenciadas e considerá-las distintamente. O que ele tem é cultura diferente, e isto faz com que ele não entenda o significado de determinada regra, da mesma forma que um estrangeiro também não irá entender ou saber que existe.

Sem a participação direta na construção do sistema normativo, como o índio irá compreender estas normas? Deve o juiz, o promotor e o defensor conhecer também a cultura do índio? Ou em um ponto mais abrangente conhecer a cultura regional?

O entendimento destas relações perpassa também pela sala de aula, ou seja, na formação destes atores e aqui esta diretamente implicada a necessidade de conhecer o multiculturalismo.

Dialogamos ainda com a pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa realizada com professores do curso de Direito visa conhecer a formação e a identificação com as atividades docentes. Ela revela que a maioria dos professores não reconhece a docência como primeira profissão, ou seja, a maioria tem uma profissão ligada à área jurídica e a prática docente é um complemento, a maioria não cursou nenhuma disciplina de didática do ensino superior. A pesquisa sinaliza que o preparo pedagógico dos docentes se restringe às experiências que eles vivenciaram como alunos, que a sua concepção acerca do Direito influencia no método de ensino adotado.

Se ensinar é um ato político, torna-se necessário investigar as características condicionantes do processo ensino-aprendizagem, para compreender e potencializar o processo do ensino jurídico. Como se dá a formação básica do professor que irá lecionar nos cursos de Direito? Vê-se a necessidade de problematizar as relações e as condições em que estes professores panhssam do “status” de Advogados, Juízes, Desembargadores, Promotores, enfim, operadores do Direito, para de professores.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de graduação em direito, no Brasil, não visam à formação para licenciatura, mas para o Bacharelado; em seus currículos não são ofertadas disciplinas voltadas para a didática ou prática docente. Para a atuação como docente em cursos de direito a exigência mínima é a Titulação de Especialista, ou seja, Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* – Especialização em qualquer área do Direito.

Em sua quase totalidade os profissionais que atuam nesta área: não se identificam como professores e sim como profissionais da área jurídica; o preparo pedagógico se restringe às vivências como alunos ou a narrativa de sua experiência profissional; a concepção pessoal deste professor, acerca do Direito, será determinante na metodologia de ensino utilizada e o seu reflexo se dará diretamente no ideal de justiça brasileiro.

Se ensinar é um ato político é importante que o formador tenha clareza das concepções pedagógicas e filosóficas que os embasam. O professor forma opiniões e cidadãos para a vida em sociedade. Que o advogado, advogada ele ajudará a construir para a sua atuação profissional em sociedade?

Faz-se imperioso desvelar as condicionantes deste processo, compreender as situações fáticas e buscar alternativas de melhorias para o ensino jurídico no Brasil. E aqui re-pensar o papel da CAPES na formação docente no país, e tentar entender porque se faz necessária a titulação de mestre e/ou doutores se os Programas de Pós-Graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores, uma vez que a maioria dos cursos de Mestrado Acadêmico não prepara seus alunos para docência, quando muito cursam uma disciplina de Docência no Ensino Superior e isto é considerado como preparação para exercício da profissão.

Há que se pensar e problematizar as políticas públicas adotadas pelo sistema nacional de educação. Se por um lado, o governo para a autorização de cursos, condiciona a existência de percentuais de professores especialistas, mestres e doutores, por outro lado o órgão, CAPES, responsável pela formação docente e pela criação de cursos de mestrado e doutorado não impõe qualquer condição para a formação de professores.

Imperioso se faz também a análise do ensino jurídico no Estado de Rondônia, a fim de identificar porque um número tão baixo de alunos consegue aprovação nos exames de ordem (OAB)? Em análise perspectiva, há que entender que a formação nos cursos de direito não é voltada para aprovação nas provas do exame de ordem e sim para a formação de jurídica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M. Formar professores para uma nova escola. In: ALONSO, M. (org.). **O Trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo, S.P: Pioneira, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Anexo à Portaria CAPES n. 47, de 07 de abril de 2000**. Brasília: CAPES, 2000. 8p. FORGRAD – Disponível em: [HTTP://www.forgrad.org.br](http://www.forgrad.org.br), Acesso: 26/05/2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **IES - Organização Acadêmica**. Disponível em: [Http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=651&Itemid=292](http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=651&Itemid=292). Acesso em: 18 dez. 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC/INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Acesso em: 18 dez. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC/INEP). **INEP divulga dados do Censo da Educação Superior de 2006**. Disponível em: <http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu182.asp>. Acesso em: 18 dez. 2008b

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MOROSINI, M. C. . **Qualidade da Educação universitária: isoformismo, diversidade e equidade**. Revista Interface, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

NENEVÈ, Miguel. PANSINI, Flávia. **Multiculturalismo e Ensino de Literatura**. In: AMARAL, Nair Gurgel do. (organizadora). **Multiculturalismo na Amazônia: O singular e o plural em reflexões e ações**. Curitiba. Ed. CRV, 2009.

PACHANE, Graziela Giusti. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/27/gt11/t116.pdf>. Acesso em: 20/05/2008.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em http://www.pp.ufu.br/Plan_Grad.htm. Acesso em 23/05/2008.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 7ª. ed., 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Maria Rosária Martins de. PAIVA, Ana Clara Ventura. **A Tecnologia e suas conseqüências para o Campo Educacional, (artigo sem publicação, apresentado como requisito para conclusão da disciplina. Novas tecnologias aplicadas a Educação**. Faculdade de Educação da UFMG.. 2007.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha . **Lançando mão de Paulo Freire para pensar a infância**. In: BRASLEIRO, Tânia S. A.; AMARAL, Nair F.G.; VELANGA, Carmen T.. (Org.). **Reflexões e sugestões práticas para atuação na educação infantil**. 1 ed. CAMPINAS: ALÍNEA, 2008, v. 1, p. 15-22.