

**JULIANA FERRARI DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL:  
a pós-graduação *stricto sensu***

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
2010**

**JULIANA FERRARI DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL:  
a pós-graduação *stricto sensu***

Tese de doutorado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Branca Jurema Ponce.

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
2010**

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de

A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu* / Juliana Ferrari de Oliveira – São Paulo: [s.n.], 2010.

172 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Branca Jurema Ponce.

1. Ensino superior                      2. Currículo de formação de professores  
3. Magistério jurídico              I. Título.

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL:  
a pós-graduação "stricto sensu"**

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>

---

Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>

---

Prof. Dr.

---

Prof. Dr.

Conceito \_\_\_\_\_

São Paulo \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## *AGRADECIMENTOS*

*À CAPES, por tornar possível o sonho do doutorado em uma instituição como a PUC-SP;*

*À professora Branca Jurema Ponce, por humanizar o papel de orientadora, compreendendo minhas angústias, anseios e inquietações. Por exigir meu máximo com seu jeito doce e gentil. Por sua generosidade;*

*À galera do "happy hour", por fazer dos nossos momentos tempos de relaxamento e alegria, renovando minhas energias para continuar minha trajetória acadêmica;*

*À minha grande amiga Lívia, por torcer sempre por mim, estar ao meu lado e fazer parte dos momentos mais especiais da minha vida;*

*Às minhas irmãs, Mariana, Luciana e Fabiana, por me ouvirem e opinarem tantas vezes sobre a tese, por interessarem-se pela escolha do meu tema e debatê-lo comigo. Por me apoiarem e fazer das minhas as suas conquistas;*

*Aos meus pais, Luiz e Judith, por desenvolverem em mim o desejo de estudar e aprender cada vez mais. Por me incentivarem a realizar meus sonhos e por me fazer valorizar a educação;*

*Aos meus filhos, Renan e Vítor, por compreenderem todas as vezes que a mamãe não pôde brincar porque estava fazendo “um trabalho importante”;*

*Ao meu marido, melhor amigo e eterno amor, Arnaldo, por sua generosidade, amizade e incentivo em todas as escolhas que faço na vida.*

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e anunciar a novidade.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Este estudo teve o objetivo de analisar a formação pedagógica de professores para o ensino superior jurídico no Brasil, através de seus cursos formadores, quais sejam, seus mestrados e doutorados. Foram analisados os objetivos declarados pelos cursos de mestrado e doutorado em Direito no Brasil e como eles traduzem, em suas disciplinas e seus programas, o que proclamam como objetivos. Para tal, utilizou-se, como fonte de dados, o caderno de indicadores de cada curso de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no país disponibilizado no "site" da Capes. Este caderno apresenta dados referentes ao programa (PR), à produção técnica (PT), às disciplinas (DI), à proposta do programa (PO), às teses e dissertações (TE), à produção artística (PA), às linhas de pesquisa (LP), à atuação docente (DA), à produção bibliográfica (PB), ao corpo docente – vínculo formação – (CD), aos projetos de pesquisa (PP) e à produção docente (DP). Como resultado, tem-se que dos 62 programas analisados, a) nenhum apresenta linhas de pesquisa ligadas à educação; b) 6 (10%) apresentam projetos de pesquisa com enfoque no ensino; c) 15 (24%) produziram teses e dissertações sobre o Ensino Superior; d) 41(66%) declaram ter, dentre seus objetivos, a formação de professores; e e) 34 (55%) oferecem disciplinas pedagógicas, com carga horária variada. Em relação aos professores das disciplinas pedagógicas, apenas 3 (11%) possuem professores com doutorado em Educação lecionando a disciplina de *Metodologia do Ensino Superior*. Feitas tais constatações, conclui-se que a formação de professores para o magistério jurídico superior carece de atenção e investimento, por isso, subsídios para pensar tal formação são oferecidos ao final da pesquisa.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Currículo de formação de professores. Magistério jurídico.

## ABSTRACT

This study aimed at analysing the pedagogical development of Law university teachers in Brazil through its Master and Doctor`s degree courses. The declared objectives of such courses were analyzed as well as how they translate what they claim as objectives into their disciplines and programs. In order to do so, the data were collected from the Capes website based on the 2008 evaluation. Such evaluation contains data related to the program (PR), to its technical production (PT), to its disciplines (DI), to its proposal (PO), to its thesis and dissertations (TE), to its artistic production (PA), to its research lines (LP), to its teachers` performance (DA), to its bibliographic production (PB), to its teachers` curricula (CD), to its research projects (PP) and to its teachers` production (DP). The result was that among the 62 Law programs analyzed, 1) none of them contain research lines related to education; 2) 6 (10%) contain research projects with emphasis on teaching; 3) 15 (24%) produced thesis and dissertations about university teaching; 4) 41(66%) declared having, among their purposes, the aim of developing teacher education and 5) 34 (55%) offer pedagogical disciplines (with different number of hours). Concerning the teachers of the pedagogical disciplines, only 3 of the programs (11%) offer teachers with PhD in Education to teach the disciplines named as University Teaching Methodology. The study concluded that the Law university teacher development lacks attention and investment. At the end of this research, some proposals for thinking about Law teaching development are offered.

Key-words: University teaching. Teacher development curriculum. Law teaching practice.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABEDi	Associação Brasileira de Ensino de Direito
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento para o Ensino Superior
CD	Corpo Docente
CEUMAR	Centro Universitário de Maringá / PR
CONPEDI	Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
DA	Atuação Docente
DI	Disciplinas
DP	Produção Docente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDESP/FGV	Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas / SP
FADISP	Faculdade Autônoma de Direito / SP
FDC	Faculdade de Direito de Campos / RJ
FDMC	Faculdade de Direito Milton Campos / MG
FDSM	Faculdade de Direito do Sul de Minas / MG
FDV	Faculdade de Direito de Vitória / ES
FEESR	Fundação de Ensino "Eurípides Soares da Rocha" / SP
FMU	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas / SP
FUMEC	Universidade Fumec / MG
FUNDINOPI	Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro / PR
IDP	Instituto Brasiliense de Direito Público / DF
ITE	Instituição Toledo de Ensino / SP
LP	Linhas de Pesquisa
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PA	Produção Artística

PB	Produção Bibliográfica
PO	Proposta do Programa
PP	Projetos de Pesquisa
PPP	Programa de Primeiros Projetos
PR	Programa
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Produção Técnica
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / MG
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná / PR
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / RS
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / SP
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / RJ
TE	Teses e Dissertações
UCAM	Universidade Cândido Mendes / RJ
UCB	Universidade Católica de Brasília / DF
UCS	Universidade de Caxias Do Sul / RS
UEA	Universidade do Estado do Amazonas / AM
UEL	Universidade Estadual de Londrina / PR
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro / RJ
UFAL	Universidade Federal de Alagoas / AL
UFBA	Universidade Federal da Bahia / BA
UFC	Universidade Federal do Ceará / CE
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo / ES
UFG	Universidade Federal de Goiás / GO
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais / MG
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso / MT
UFPA	Universidade Federal do Pará / PA
UFPB/JP	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa / PB
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco / PE
UFPR	Universidade Federal do Paraná / PR
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul / RS

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro / RJ
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte / RN
UFU	Universidade Federal de Uberlândia / MG
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina / SC
UGF	Universidade Gama Filho / RJ
UNAERP	Universidade de Ribeirão Preto / SP
UNAMA	Universidade da Amazônia / PA
UNB	Universidade de Brasília / DF
UNESA	Universidade Estácio de Sá / RJ
UNESP/FR	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / Franca / SP
UNIB	Universidade Ibirapuera / SP
UNIBRASIL	Faculdades Integradas do Brasil / PR
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco / PE
UNICEUB	Centro Universitário de Brasília / DF
UNICURITIB	Centro Universitário Curitiba / PR
UNIFIEO	Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco / SP
UNIFOR	Universidade de Fortaleza / CE
UNIMAR	Universidade de Marília / SP
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba / SP
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos / SP
UNIPAR	Universidade Paranaense / PR
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo / SP
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos / SP
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul / RS
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos / RS
UNITOLEDO	Centro Universitário Toledo / SP
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí / SC
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie / SP

URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões / RS

USP Universidade de São Paulo / SP

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Cursos Recomendados e Reconhecidos .....	77
<b>Quadro 2</b>	– Programa de pós-graduação avaliado com conceito 3 .....	78
<b>Quadro 3</b>	– Programa de pós-graduação avaliado com conceito 4 .....	79
<b>Quadro 4</b>	– Programa de pós-graduação avaliado com conceito 5 .....	80
<b>Quadro 5</b>	– Programa de pós-graduação avaliado com conceito 6 .....	80
<b>Quadro 6</b>	– Programa de pós-graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo/SP UNISAL .....	82
<b>Quadro 7</b>	– Cadernos de Indicadores .....	83
<b>Quadro 8</b>	– Carga horária destinada à Metodologia do Ensino e à Metodologia da Pesquisa em Direito.....	98
<b>Quadro 9</b>	– Professores, suas titulações e respectivas obras relacionadas à Educação .....	104
<b>Quadro 10</b>	– Professores, suas titulações e respectivas obras relacionadas ao Ensino Superior .....	107
<b>Quadro 11</b>	– Teses e Dissertações com temas relacionados à Educação .....	126
<b>Quadro 12</b>	– Teses e Dissertações com temas relacionados à Educação Jurídica .....	129
<b>Quadro 13</b>	– Proposta de formação docente do curso de Direito da Universidade de Brasília .....	142

## LISTA DE FIGURAS

<b>Gráfico 1</b>	– Objetivos do programa.....	90
<b>Gráfico 2</b>	– Disciplinas pedagógicas.....	92
<b>Gráfico 3</b>	– Objetivos do programa (novas perspectivas).....	94
<b>Gráfico 4</b>	– Carga horária e número de créditos das disciplinas pedagógicas.....	96
<b>Gráfico 5</b>	– Programas x Formação dos Professores.....	102

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1      DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>23</b>
1.1    Uma breve introdução sobre a docência no Ensino Superior .....	23
1.2    Uma discussão sobre os saberes necessários à docência no Ensino Superior .....	26
1.3    Uma breve análise sobre o que caracteriza o docente do Ensino Superior .....	34
1.4    Formação do professor universitário: aspectos legais .....	41
1.5    O papel da pós-graduação na formação do docente do Ensino Superior .....	47
1.6    O perfil atual dos professores universitários .....	50
<b>2      ENSINO JURÍDICO .....</b>	<b>55</b>
2.1    Uma breve trajetória histórica sobre o ensino jurídico no Brasil .....	55
2.2    Características do ensino jurídico .....	58
2.2.1 <i>O ensino de Direito descontextualizado .....</i>	<i>60</i>
2.2.2 <i>O dogmatismo no ensino de Direito .....</i>	<i>61</i>
2.2.3 <i>A unidisciplinaridade no ensino dos cursos de Direito .....</i>	<i>62</i>
2.3    A metodologia do ensino jurídico .....	63
2.4    O perfil do docente do magistério jurídico .....	65
2.5    A pós-graduação em Direito no país .....	67
2.6    O papel da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi) em relação ao ensino jurídico e do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) .....	70
2.6.1 <i>A OAB .....</i>	<i>70</i>
2.6.2 <i>A ABEDi .....</i>	<i>71</i>
2.6.4 <i>O CONPEDI .....</i>	<i>72</i>
<b>3      PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>73</b>
3.1    Etapa 1: em busca dos programas de pós-graduação em Direito no Brasil .....	75
3.2    Etapa 2: em busca dos cadernos de indicadores I .....	81
3.3    Etapa 3: em busca dos dados dos cadernos de indicadores .....	83
3.3.1 <i>Dados relacionados às propostas dos programas (PO) .....</i>	<i>84</i>

3.3.2	<i>Dados relacionados às disciplinas dos programas (DI) .....</i>	84
3.3.3	<i>Dados relacionados ao corpo docente – vínculo, formação – (CD)...</i>	85
3.3.4	<i>Dados relacionados à produção artística (PA), à produção bibliográfica (PB) e à produção técnica (PT) .....</i>	85
3.3.5	<i>Dados relacionados às linhas de pesquisa (LP) .....</i>	86
3.3.6.	<i>Dados relacionados aos projetos de pesquisa (PP) .....</i>	86
3.3.7	<i>Dados relacionados às teses e dissertações (TE) .....</i>	87
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>88</b>
4.1	Dados relacionados às propostas dos programas (PO) .....	88
4.2	Dados relacionados às disciplinas dos programas (DI) .....	91
4.3	Dados relacionados ao corpo docente – vínculo, formação – (CD)...	100
4.4	Dados relacionados à produção artística (PA), à produção bibliográfica (PB) e à produção técnica (PT) .....	103
4.5	Dados relacionados às linhas de pesquisa (LP) .....	109
4.6	Dados relacionados aos projetos de pesquisa (PP) .....	110
4.6.1	<i>Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – ES (UFES).....</i>	110
4.6.2	<i>Instituição: Centro Universitário de Maringá – PR (CEUMAR) .....</i>	111
4.6.3	<i>Instituição: Universidade de Caxias do Sul - RS (UCS).....</i>	113
4.6.4	<i>Instituição: URI .....</i>	113
4.6.5	<i>Instituição: UFG .....</i>	114
4.6.6	<i>Instituição: UNIPAR .....</i>	114
4.6.7	<i>Instituição: Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa (UFPB/JP).....</i>	116
4.6.8	<i>Instituição: UFRN.....</i>	117
4.6.9	<i>Instituição: Fundação de Ensino "Eurípides Soares da Rocha" - SP (FEESR) .....</i>	118
4.6.10	<i>Instituição: Universidade de Fortaleza - CE (UNIFOR).....</i>	119
4.6.11	<i>Instituição: Universidade de Brasília - DF (UNB) .....</i>	122
4.6.12	<i>Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais - MG (UFMG) ....</i>	122
4.6.13	<i>Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - MG (PUC/MG).....</i>	123
4.6.14	<i>Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC .....</i>	123
4.6.15	<i>Instituição: Universidade de São Paulo - SP (USP) .....</i>	124
4.7	Dados relacionados às teses e dissertações (TE) .....	126
4.8	Panorama geral da análise .....	130
<b>5</b>	<b>EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS .....</b>	<b>132</b>

5.1	Políticas públicas como forma de garantir a formação pedagógica de professores do ensino superior .....	133
5.1.1	<i>A pós-graduação “stricto sensu”: avanços legais necessários para a formação de seus professores .....</i>	136
5.1.2	<i>As instituições de ensino superior: iniciativas que poderiam contribuir com a formação pedagógica de seus professores .....</i>	137
5.2	Experiências promovidas por algumas instituições de ensino superior na formação de professores.....	139
5.3	Subsídios para pensar a formação pedagógica de professores para magistério jurídico .....	143
5.3.1	<i>Contribuições do currículo integrado na formação de docentes do ensino superior jurídico .....</i>	143
5.3.2	<i>Contribuições do estágio para a formação pedagógica de professores para o ensino superior jurídico.....</i>	147
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
	<b>ANEXO "A" – Conceitos atribuídos aos programas .....</b>	<b>156</b>
	<b>ANEXO "B" – Proposta de formação de professores do curso de mestrado em Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia .....</b>	<b>171</b>

## INTRODUÇÃO

No ano de 2007, foram celebrados os 180 anos dos cursos de Direito no país. Se, por um lado, destacou-se a larga e expressiva trajetória desses cursos, por outro, confirmou-se a necessidade de se repensar e reestruturar o ensino jurídico. Críticas ao modelo de ensino jurídico atual são frequentes. Dentre elas, pode-se destacar o fato, segundo Bittar (2006), de permanecer enraizado no positivismo, o que faz com que sua prática seja conservadora e tecnicista. Neste sentido, as aulas são mera exposição de conteúdo, pressupondo-se caber ao professor a transmissão de seu conhecimento ao aluno e, a este, absorvê-lo, automaticamente. Não há preocupação com a contextualização do conteúdo, o que o torna fragmentado e dissociado, histórica e socialmente.

Ser “distanciado da realidade social concreta, permanecendo os juristas e acadêmicos presos em realidades conceituais criadas por eles e que passaram a constituir o seu mundo de trabalho”, também representa outra repetida crítica ao ensino jurídico. Desta forma, o operador do Direito fica afastado das reais necessidades da sociedade, pois o Direito que se ensina não abarca a complexidade e pluralidade da sociedade atual. O egresso das instituições de ensino jurídico, muitas vezes, não consegue ir além de práticas advocatícias manualescas (SANTOS; MORAIS, 2007, p. 60-61).

Segundo Oliveira e Adeodato (1996, p. 12), ao redigirem o Estado da Arte da Pesquisa Jurídica e Sociojurídica no Brasil,

Os cursos jurídicos mantêm seu caráter bacharelesco, indiferentes às mudanças no ambiente e às novas concepções, mostrando-se inadequados não apenas para explicar e transmitir conhecimentos sobre a realidade jurídica brasileira como também na preparação do corpo discente para a vida profissional.

Por ser um dos cursos superiores pioneiros no Brasil, há, ainda, a presença forte da tradição, da dogmática jurídica e dos rituais acadêmicos, que acabam por dificultar a possibilidade de transformação do modelo de ensino presente. Nesta tradição aparecem embutidas marcas de opressão, de poder, nas relações.

A opressão está em tudo: distância docente, frieza calculista dos olhares, tapetes vermelhos, rituais acadêmicos pomposos e formais, impermeabilidade das congregações ou conselhos acadêmicos, verticalidade das estruturas burocráticas, na feição sisuda do magistrado-professor que adentra a sala de aula sem desvestir-se do cargo, na falta de transparência das políticas das coordenadorias, na massividade impessoal das salas lotadas de pessoas cujas esperanças de ascensão social se depositam sobre o sonho de serem igualmente autoridades, reproduzindo o *status quo*, em um país onde só se respeita a autoridade do título ou do cargo (BITTAR, 2006, p. 28-29, grifo do autor).

Como professora do magistério jurídico há seis anos, é possível dizer que vivencio e presencio a opressão, o tecnicismo e o distanciamento da realidade supramencionada, cuja experiência, apesar de não muito longa, provocou indagações, reflexões e angústias, que culminaram com a realização desta pesquisa. Cabe, agora, explicar ao leitor o caminho percorrido até chegar à problemática deste estudo.

Não sou graduada em Direito, o que me coloca, de início, em situação peculiar na docência jurídica. Sinto-me confortável por não *ser da área* jurídica, portanto, livre para criticar o modelo de ensino vigente, sem maiores preocupações, mas não conto com o respeito ou o peso de *ser da área*, logo, minhas críticas não valem tanto, pois não conheço, de fato, a realidade do Direito. Minha posição é de coadjuvante no curso, tanto em relação aos alunos e professores quanto em relação à coordenação e à disciplina que leciono.

Graduada em Letras – Inglês, pela Universidade Federal do Espírito Santo e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, estou no ensino superior há nove anos e comecei como professora de inglês para os cursos de Turismo e de Comércio Exterior em uma faculdade particular de Vitória/ES. Após o término do mestrado, fui convidada para ministrar a disciplina de Metodologia da Pesquisa, uma vez que o ensino de língua estrangeira seria extinto do currículo. Portanto, restavam duas alternativas: aceitava o desafio ou rumava ao desemprego.

Após um semestre, apenas, como professora de Metodologia da Pesquisa do Curso de Turismo e Comércio Exterior, passei a lecionar também para a turma de Direito. Um ano depois, fui convidada por outra instituição (de Direito apenas) para ministrar a mesma disciplina, onde atuo até hoje.

Trabalho, pois, em uma instituição particular, séria, renomada nacionalmente e que investe na formação de seus professores, promovendo cursos e palestras, incentivando a interação entre os professores e a equipe pedagógica. Além disso, o projeto político-pedagógico é sempre debatido nas reuniões, com abertura para sugestões, críticas e até modificações de pontos controversos. Em suma, esta é uma instituição que já percebeu a importância do investimento na formação pedagógica de seus professores e faz disso um de seus objetivos concretos.

Por esta razão, não hesitei em aceitar prontamente o convite para trabalhar na referida instituição. Finalmente, faria parte de uma equipe engajada num mesmo projeto, que concorda com a relevância de o professor ir além do conhecimento técnico de sua área de atuação, que, no caso desta pesquisa, é o Direito. Integraria, então, uma equipe formada, em sua maioria, por mestres e doutores diferenciados, que não veem a sala de aula apenas como um “bico”.

Infelizmente, não foi esta a situação encontrada. Apesar de a faculdade realmente investir na formação de seus professores, por alguma razão, estes mesmos professores, de uma forma geral, não são tocados pelos cursos e palestras oferecidos. Em suas falas, fica fácil perceber a supervalorização do professor, em detrimento do aluno, a arrogância de ser o detentor do conhecimento, a falta de reflexão sobre suas práticas e a desvalorização do saber pedagógico, visto como ilusão e sonho do *peçoal da educação*.

A descrença em relação ao saber pedagógico, talvez por desconhecimento do que realmente signifique, é tão marcante que cria uma barreira difícil de ser ultrapassada. Argumentos relacionados ao distanciamento entre o que propõe a pedagogia e dois dos grandes objetivos finais do curso de Direito, quais sejam, a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e os concursos públicos, são constantes. Ora, para que repensar a metodologia de ensino, a avaliação, o papel do aluno e do professor, se no final o que vale é ser capaz de memorizar os códigos e manuais que são cobrados nas referidas provas? Assim costumam indagar, os professores. Neste sentido, falar em pedagogia causa reações adversas e feições variadas, todas demonstrando repulsa em relação ao tema.

A consternação começa com a observação dos fatos acima descritos. São todos professores, em muitos casos por mais de uma década, mas rejeitam o que está relacionado ao saber pedagógico. Não obstante, apresentam lacunas em suas práticas.

Conforme Bittar (2006, p.157-158),

o professor da área jurídica possui, em seu perfil mais genérico, uma série de deficiências com relação aos profissionais da educação de outras áreas: (1) falta de didática de ensino; (2) escasso preparo metodológico; (3) desconhecimento da legislação que rege o setor; (4) pouco compromisso educacional; (5) distante compreensão da lógica dos procedimentos educacionais, tornando o espaço acadêmico um espaço regido pelas mesmas regras do exercício das profissões jurídicas; (6) deficiente preparo psicológico no trato com os alunos; (7) insatisfatória visão de sistema do Direito, que é tratado mais no caso a caso e na dimensão dos fatos e ocorrências quotidianas; (8) indisciplina no cumprimento das regras regimentais da instituição de ensino à qual se vincula; (9) escasso compromisso com os planos de ensino e com o programa de conteúdos programáticos; (10) inabilidade para a formulação de projetos pedagógicos.

Em outras palavras, estão exercendo a profissão professores nem sempre preparados com experiência e conhecimento teórico sobre a área de educação. “[...] não se exige que tenha aprendido a dar aulas para trabalhar em uma instituição de ensino” (CARLINI, 2005, p. 194).

Isto quer dizer que o possuidor de diploma de graduação, especialista, mestre ou doutor, em qualquer área, independentemente de sua experiência e formação anterior, está habilitado a dar aulas em faculdades e universidades. De acordo com Castanho (2007, p. 65) “o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão”.

Portanto, esses professores, muitas vezes, tendem a agir de acordo com seu bom senso e com o que imaginam ser o exercício da docência, baseando-se, frequentemente, em sua experiência como aluno.

[...] na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para **torná-los**. Assim, sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 104, grifo do autor).

A situação se agrava, ainda, no caso dos professores do curso de Direito porque são, em sua maioria, juízes, promotores ou advogados, com extensa carga horária de trabalho, o que resulta em pouco ou até nenhum tempo extra para

dedicarem à docência, que se restringe ao tempo passado em sala de aula, desconsiderando-se “o sentido desse tempo e o significado, para os alunos, da experiência com o conhecimento” (CUNHA, 2007, p. 21).

O fato é que esses profissionais estão sendo contratados para dar aulas nos cursos superiores, inclusive no curso de Direito. Na melhor das hipóteses, fazem uma pós-graduação e estão prontos para lecionar. No caso da instituição de ensino em que trabalha a pesquisadora, todos os professores são mestres e doutores ou estão cursando o mestrado ou o doutorado. Não há professores especialistas ou apenas graduados, o que demonstra o grau de exigência em relação à equipe de docentes.

Se, por um lado, essa exigência tranquiliza alunos e professores que integram a instituição, afinal é um grupo com excelentes profissionais, por outro lado, esse perfil surpreende negativamente. Como compatibilizar mestres e doutores que desvalorizam o saber pedagógico?

A questão traz à tona a trajetória de formação dos professores do Ensino Superior. A legislação atual, por força do art. 66, da Lei Federal nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), prevê que os professores do magistério superior no Brasil terão sua formação na pós-graduação, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Entretanto, apesar de prever, a legislação, que o professor busque a pós-graduação e esteja apto a lecionar no ensino superior, a norma não orienta como será feita a formação docente. “No que tange à legislação, esta não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores; as universidades fazem o que julgarem melhor” (VAZ DE MELLO, 2002, p.13).

É neste ponto que se insere a pergunta desta pesquisa: o que as faculdades e universidades estão fazendo em relação à formação pedagógica dos professores nos cursos de pós-graduação "stricto sensu" em Direito no Brasil?

O ensino jurídico superior do Brasil enfrenta dificuldades, dentre as quais a presente pesquisa destaca a formação de seus professores. Formação que acontece nos cursos de mestrado e doutorado, geralmente em Direito, no país, que tem deixado a desejar quanto à formação pedagógica desse docente. Entretanto,

é inegável que a pós-graduação no Brasil foi incisiva sobre a educação superior em várias frentes e direções: no avanço e produção do conhecimento, na pesquisa, no nível crítico argumentativo, nas transformações políticas, na busca de novos modelos, na economia, nas definições políticas, nas reformas educacionais, no desenvolvimento do país e suas instituições, na própria profissão do professor (FRANCO, 2008).

Não pretendo afirmar aqui que o professor, seja capaz de, isoladamente, produzir as transformações esperadas para o ensino jurídico, mas é certo que “embora a problemática da educação brasileira, em especial do ensino superior, não se esgote com a questão da formação de professores, esta, inevitavelmente, far-se-á presente em qualquer ângulo em que se tome a investigação educativa” (VAZ DE MELLO, 2002, p. 5).

Para contribuir com a reflexão sobre os problemas abordados, este estudo propôs-se a um levantamento de dados a partir dos programas de pós-graduação "stricto sensu" em Direito do país, pois é nesses cursos que acontece a formação de professores do ensino superior jurídico. Foram obtidos no "site" da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), instituição avaliadora da pós-graduação no país, os dados da avaliação do triênio 2004-2006, disponibilizados no item denominado *Caderno de Indicadores* encontrado em cada programa de mestrado e doutorado em Direito no Brasil. A análise destes dados serviu de subsídio para pensar a formação pedagógica de professores para o magistério jurídico no país.

Em suma, esta pesquisa teve os seguintes objetivos:

### **Objetivo geral**

Analisar, através dos cadernos de indicadores disponibilizados pela Capes, a disposição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil em formar pedagogicamente seus futuros professores.

### **Objetivos específicos**

- a) Verificar se os objetivos declarados pelos cursos de mestrado e doutorado em Direito do país contemplam a formação pedagógica de seus alunos;
- b) Analisar a forma como eles traduzem em suas disciplinas e programas que

proclamam como objetivos;

- c) Analisar a formação e a produção técnica, artística e bibliográfica dos professores das disciplinas pedagógicas, caso seja constatada a existência de tais disciplinas; e
- d) Propor diretrizes para a formação pedagógica de docentes do ensino superior jurídico.

Para melhor compreensão da organização das etapas percorridas por este estudo, cumpre-me destacar que, no capítulo 1, são apresentadas as questões pertinentes à docência no Ensino Superior. Autores como Pimenta e Anastasiou (2002), Cunha (2007), Masetto (1998), Rios (2007), entre outros, são evocados para discutir os saberes necessários ao magistério em nível superior, assim como as características desses docentes. Este capítulo contém, ainda, os aspectos legais relacionados à formação do professor universitário, incluindo o papel da pós-graduação nessa formação.

O capítulo 2 destina-se ao ensino jurídico, exclusivamente, onde apresento uma breve trajetória histórica sobre o ensino jurídico, assim como suas principais características. O perfil do docente do magistério jurídico, a metodologia de ensino e a pós-graduação em Direito no país são questões de destaque. Ao final do capítulo, são encontrados o papel da OAB e o da Associação Brasileira de Ensino de Direito (ABEDi), em relação ao ensino jurídico. Autores como Bittar (2006), Bastos (2000), Ribeiro Júnior (2003), Aguiar (1999) e Melo Filho (2000) são alguns exemplos das fontes embasadoras deste capítulo.

O capítulo 3 é dedicado aos procedimentos de pesquisa utilizados para a realização desta pesquisa. Cada etapa percorrida é apresentada, detalhadamente, para facilitar a compreensão da trajetória necessária para atingir os objetivos propostos.

O capítulo 4 apresenta e discute os dados relacionados às propostas, às disciplinas, às linhas e projetos de pesquisa dos programas de pós-graduação em Direito no país, além de dados relacionados ao corpo docente desses programas e suas respectivas produções. Nele, estão inseridos gráficos e quadros para facilitar a compreensão dos resultados obtidos através do levantamento realizado no "site" da CAPES.

O quinto e último capítulo 5 reservei para a retomada dos capítulos anteriores e, utilizando-me dos dados levantados e de experiências bem-sucedidas em relação à formação pedagógica de docentes para o ensino superior, aponto alguns subsídios para pensar a formação do docente do ensino superior jurídico.

## **1 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Este capítulo tem por objetivo apresentar as questões pertinentes à docência no Ensino Superior com vistas a situá-la, especificamente, nos cursos de Direito.

### **1.1 Uma breve introdução sobre a docência no Ensino Superior**

A docência no Ensino Superior diferencia-se, substancialmente, da docência em outros níveis de ensino, pelo próprio papel e função da universidade. Para Ribeiro Júnior (2003, p. 11), “a universidade, como instituição historicamente construída, reflete projetos sociais mais amplos”, os quais devem ter a educação como elemento embaçador. De acordo com Enricone (2007), cabem à universidade as seguintes funções: a promoção da cultura; a formação para a cidadania; a formação profissional; a produção e difusão do conhecimento; e o desenvolvimento pessoal.

A promoção da cultura é função da universidade porque é nela que o patrimônio cultural da humanidade é difundido e transmitido. É tarefa da própria educação a reprodução do legado da sociedade e da cultura dominante, e a universidade faz parte deste processo. A formação para a cidadania também acontece na universidade como espaço democrático de diálogo. Neste sentido, a participação é incentivada e o autoritarismo evitado. A formação profissional está intimamente ligada à universidade porque é nela que o aluno se torna um profissional legitimado perante a sociedade. Vale ressaltar que não está em jogo apenas a aquisição de saberes específicos de uma determinada profissão para atuar no mercado de trabalho.

O compromisso, na formação deste profissional, está centrado nas possibilidades de intervenção no próprio mercado, numa adesão acrítica, ou possibilitando o surgimento de profissionais que vão compreender o processo e nele intervir, inclusive na direção de transformá-lo (ANASTASIOU, 2007, p. 45-46).

O desenvolvimento profissional não pode estar desvinculado da questão ética que regule o uso do conhecimento produzido na universidade, conhecimento este que deve estar a serviço de um projeto social maior, do desenvolvimento do ser humano e da sociedade em que se vive. É importante destacar que esse projeto é sempre vinculado à ideologia que perpassa todas as ações planejadas na universidade. A concepção de sociedade e de ser humano, defendida pela universidade e por seus professores, indicará os caminhos que o projeto deve seguir.

É também na universidade que acontecem os debates e as discussões embasadas em pesquisa, ou seja, há produção e difusão do conhecimento. Significa dizer que o desenvolvimento da pesquisa é inerente à universidade, embora haja, atualmente, possibilidade de acontecer o Ensino Superior sem pesquisa, sendo esta exigida legalmente apenas nas instituições de ensino superior organizadas sob a forma de universidade (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001), o que o descaracteriza e desvaloriza.

Pesquisa entendida com base em suas relações com ensino e extensão. Pesquisa que se identifica ao ensino como experiência de aprendizagem vivenciada por equipes de professores e alunos. Pesquisa que se aproxima da extensão quando produz um novo saber com base na realidade concreta, e, ao fazê-lo, esclarece o destino social do saber que produz (RIBEIRO JUNIOR, 2003, p. 14).

O desenvolvimento pessoal é preocupação da educação em si.

Para atuar no magistério superior, espera-se um professor que assuma o compromisso das funções da universidade, um professor que:

indica caminho, que desafia, sugere, questiona, desequilibra e faz o aluno pensar, incentivando-o a buscar a origem e a história dos conhecimentos, desafiando-o a analisar as várias facetas dos mesmos (RIBEIRO JUNIOR, 2003, p. 61).

Para que isso seja possível, esse professor deverá estar, entre outras coisas, preparado pedagogicamente. Mais ainda, a competência pedagógica dever-lhe-á ser exigida. A questão está justamente neste ponto.

A docência universitária ainda continua a ter como exigência privilegiada (e quase exclusiva) a competência científica, descurando a competência pedagógico-didática. Essa situação tem como fundamento a visão de que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar e é referendada pela institucionalização de uma formação específica para o ingresso e a progressão na carreira (LEITE; RAMOS, 2007, p. 31).

Interessante observar que esta concepção conservadora de ensino, que desconsidera a importância do saber pedagógico para ensinar, é ainda encontrada com mais frequência no Ensino Superior.

Considerando as concepções e práticas, trazidas pelos jesuítas, que impregnaram fortemente o ensino em todos os níveis de escolaridade até os dias de hoje, constatamos que sua influência persiste com mais intensidade no ensino superior. Centrado quase exclusivamente na ação do professor, o ensinar reduz-se a expor os conteúdos nas aulas (ou explicá-los nos laboratórios). Ao aluno, resta ouvir com atenção. O professor competente é aquele capaz de expor e explicar um conteúdo com clareza e propriedade e manter o aluno atento. Assim, um bom professor é o que consegue fazer uma boa palestra, cabendo ao aluno ouvir, anotar com atenção e memorizar o conteúdo exposto (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 227).

É necessário destacar, aqui, que essa prática pedagógica persiste até hoje devido, principalmente, ao fato de as universidades brasileiras terem sido fortemente influenciadas pelo modelo napoleônico de universidade. Modelo que fragmenta o currículo, separa teoria e prática, isola o trabalho do professor, deixando-o responsável apenas por sua disciplina, e valoriza a exposição do conteúdo pelo professor e sua memorização pelos alunos (ANASTASIOU, 2006).

Além da influência do modelo napoleônico, pode-se dizer que a permanência da prática pedagógica, mencionada anteriormente, ainda perdura porque a profissionalização do professor para o Ensino Superior caminha a passos lentos. Conforme Pewin (2008, p. 647),

o que se observa na história é que enquanto o movimento de criação das instituições de ensino ocorreu de cima para baixo, ou seja, primeiro as universidades e cursos superiores, depois os cursos preparatórios para o ensino superior e finalmente a escola das primeiras letras, a profissionalização do professor para trabalhar nessas instituições se deu em movimento contrário: primeiro, os professores primários foram profissionalizados, bem depois os secundários, e só recentemente discute-se a necessidade de profissionalização do professor para o ensino superior, e assim mesmo com muita polêmica e resistência.

Embora haja certo consenso de que para a docência no Ensino Superior apenas o domínio de conhecimentos específicos seja suficiente, conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 36), os estudiosos do assunto afirmam que o ensino demanda muito mais que isso. Para Masetto (1998, p. 13), “a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão”. E acrescenta que, há duas décadas, começou-se a perceber que a docência no Ensino Superior

exigia competências<sup>1</sup> próprias que, desenvolvidas, trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito encontradiça de ensinar 'por boa vontade', buscando apenas certa consideração pelo título de 'professor de universidade', ou apenas para 'complementação salarial', ou, ainda, apenas para 'fazer alguma coisa' no tempo que restasse do exercício de outra profissão (MASETTO, 1998, p. 18).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 82) afirmam que “para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Na mesma linha de raciocínio, Tardif (2002, p. 39) acrescenta que

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Com isso, convém, agora, entender melhor o que significam os saberes mencionados acima.

## **1.2 Uma discussão sobre os saberes necessários à docência no Ensino Superior**

A docência é uma atividade complexa que demanda formação específica. Contrariamente ao senso comum, para ser professor, não basta apenas conhecer profundamente um assunto, limitando-se em preparar antecipadamente as aulas

---

<sup>1</sup> O conceito de competências será discutido adiante.

como se fossem um "script" a ser seguido. Também está enganado quem imagina que se pode prever tudo o que acontecerá em sala de aula e preparar-se para isso.

Na verdade, são características da docência “a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 114). Isto quer dizer que, por mais preparado que um professor esteja, ele sempre pode ser surpreendido, positiva ou negativamente, quando “entra em ação”. Uma atividade que ele selecionou para utilizar em sala de aula, por achá-la instigante, pode ser vista como monótona pelos alunos. Em outras turmas, porém, a mesma atividade pode produzir os resultados ou efeitos esperados.

Isto se deve ao fato de que a docência é uma profissão que lida diretamente com seres humanos, mais especificamente com as relações humanas. Daí se presume sua complexidade. E mais, na maioria das faculdades e universidades, especialmente nos cursos mais procurados, como é o caso do curso de Direito, as salas são formadas por grandes grupos de alunos, geralmente entre 40 e 50 integrantes, que trazem consigo experiências de vida e diferentes histórias. Muitas vezes têm expectativas e objetivos distintos e encaram o curso superior também diferentemente.

Ora, não é difícil imaginar que, para enfrentar esse cenário, seria preciso uma pessoa que entendesse de relacionamento humano, capaz de ouvir o grupo e, ao mesmo tempo, perceber a individualidade de cada um, e soubesse, também, se fazer ouvir, avaliando cada um, com base nas possibilidades individuais, sem perder de vista as necessidades do mercado e da sociedade. Alguém, portanto, que soubesse “ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 81).

Para tanto, não é suficiente ser um "expert" num determinado assunto, tampouco exibir um diploma de mestre ou doutor.

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias (MASETTO, 1998, p. 11).

Confiar nas representações e lembranças que possuem sobre o que é ser professor, baseando-se nas experiências como alunos, também é insuficiente. Isto requer preparação científica, técnica e social, ou seja, requer conhecimento sobre os saberes necessários ao exercício do magistério em todos os seus níveis (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Darling-Hammond (1997 apud REALI; MIZUKAMI, 2002) indica o percurso que os professores precisam conhecer e os capacita a observar para a realização da docência. De acordo com este percurso, cabe aos professores:

- a) compreender o conteúdo específico tendo em vista a área estudada: o professor deve conhecer profundamente a área para ser capaz de ir além das ideias principais de que trata e de selecionar exemplos e problemas significativos para serem discutidos em aula;
- b) conhecer a audiência para a qual o conteúdo será trabalhado: o professor deve conhecer seus alunos, suas experiências e o contexto no qual estão inseridos, já que ambos influenciam diretamente na aprendizagem;
- c) conhecer os diversos modos de conhecimento, os processos de informação e de comunicação: esses são aspectos importantes pois direcionam as possibilidades de o ensino ocorrer;
- d) avaliar adequadamente o conhecimento dos alunos e manejar diferentes estratégias de ensino: o professor deve saber lidar com as dificuldades que porventura surjam;
- e) conhecer recursos e tecnologias educacionais: desta forma o professor expande as fontes de informação dos seus alunos para além dos livros didáticos;
- f) promover experiências produtivas: com o intuito de motivar os alunos; e
- g) analisar e refletir sobre a própria prática: para que ele possa avaliar seu trabalho e, conseqüentemente, melhorá-lo.

A este rol de saberes a serem dominados pelos professores, convém acrescentar segundo Zeichner (1992 apud REALI; MIZUKAMI, 2002) um aspecto importante, qual seja, saber lidar com a diversidade.

É, também, essencial que:

o professor assuma a diversidade mais como um recurso do que propriamente um problema, o que implica: a capacidade para aprender sobre as particularidades de seus alunos e respectivas comunidades tendo em vista os seus contextos de origem, a apresentação de expectativas elevadas, a capacidade para estabelecer pontes entre o saber escolar e o saber do aluno, de modo a facilitar a entrada na sala de aula dos elementos culturais relevantes, o domínio dos conteúdos específicos e conhecimentos sócio-culturais [sic] e o estabelecimento de estratégias de ensino que favoreçam a participação ativa dos alunos (ZEICHNER, 1992 apud MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 122).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71) dividem os saberes necessários à docência em:

- a) **saberes das áreas de conhecimento:** ninguém ensina o que não sabe;
- b) **saberes pedagógicos:** o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do ser humano;
- c) **saberes didáticos:** tratam da articulação da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas; e
- d) **saberes da experiência do sujeito professor:** dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991 apud TARDIF, 2002, p. 297), afirmam que os professores, ao realizar a docência, estão apoiados em diversas formas de saberes:

- a) saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares;
- b) saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola;
- c) saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua;
- d) saber experiencial, oriundo da prática da profissão; e
- e) saber cultural, herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular.

Para Tardif (2002) esses saberes da docência carregam consigo características comuns:

- a) Os saberes são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Isso quer dizer que não são estanques. À medida que o professor enfrenta situações diferentes, deve mobilizar seus saberes ou desenvolver outros

para lidar com tais situações. Por isso, os saberes estão em constante transformação.

- b) Os saberes são plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes e teorias e visa a diversos objetivos. Para cada dilema presente no cotidiano do professor, ele se utiliza dos saberes já vivenciados ou estudados para tentar resolver a questão. Eles provêm de situações diversas, não necessariamente de situações de trabalho apenas, e são colocados em prática quando os professores julgarem pertinentes para determinado objetivo.
- c) Os saberes são personalizados e situados, isso quer dizer que são difíceis de dissociar das pessoas e de suas histórias de vida. Cada professor, assim como cada ser humano, interpreta uma situação de forma única, e essa forma, por sua vez, depende daquilo que o professor já vivenciou. Assim, os saberes estão diretamente ligados à experiência de vida do professor.
- d) Os saberes carregam as marcas do ser humano, comportam sempre um componente ético e emocional.

Essas características têm levado autores, como Tardif (2002) e Perrenoud (2002), a darem maior ênfase aos saberes da experiência, salientando que é na prática que os saberes são construídos, modificados e até ressignificados.

Considerados como núcleo vital do saber docente, os saberes advindos da experiência se fundamentam na prática cotidiana e no conhecimento que o professor possui sobre o seu ambiente; é por meio desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou realismo das políticas e reformas que lhes são propostas e elaboram modelos de excelência (NUTTI; REALI, 2002, p. 37).

Significa dizer que a prática tem papel crucial na construção do profissional professor e que é principalmente através dela que ele se forma. Isto não quer dizer, entretanto, que ela é a única fonte de saberes para o professor, desconsiderando os outros saberes e secundarizando a teoria, como alguns autores têm criticado, a exemplo de Alves (2007) e Duarte (2003), mas significa que a formação inicial não contempla – e nem poderia contemplar – todos os saberes mobilizados pelo professor no exercício de sua profissão.

Seria absurdo esperar que uma formação inicial, por mais completa que fosse, pudesse antecipar todas as situações que um professor encontraria em algum momento do exercício de sua profissão e oferecer-lhe todos os conhecimentos e as competências que, algum dia, poderiam ser úteis a ele. Em diversos estágios, todos os professores são autodidatas, condenados, em parte, a aprender seu ofício na prática cotidiana (PERRENOUD, 2002, p. 50).

Isto se deve ao fato de que os saberes são desenvolvidos de acordo com o contexto enfrentado pelo professor. Portanto, são dependentes do local de trabalho, dos alunos da instituição e das situações de aprendizagem propostas. “O trabalho docente inclui não só o conhecimento adquirido/construído ao longo da carreira por meio da experiência pessoal e profissional, mas também inclui o contexto em que esses professores estão inseridos” (LOURENCETTI; MIZUKAMI, 2002, p. 55).

A docência demanda, então, conhecimentos específicos, que devem ser trabalhados e frequentemente revisados em cada situação de ensino-aprendizagem e em cada contexto no qual o professor esteja inserido. Mais do que conhecer o conteúdo específico de uma determinada área, deve-se saber como utilizá-lo, com quem, para quem, pois o professor “além dos saberes a ensinar, necessita dominar saberes para ensinar” (RIOS, 2006, p. 90).

Como a docência lida com seres humanos e como as situações vividas são imprevisíveis, o trabalho diário do professor é a constante reflexão e ação, no que diz respeito à forma de agir ante àquela situação. Essa preocupação em “agir da melhor forma possível” é o que Rios (2006) preconiza para o trabalho docente, ou seja, um trabalho que faz bem. Nas palavras da autora:

O trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício (RIOS, 2006, p. 107).

Rios (2006) afirma que esse é o objetivo final da docência: fazer o bem. Para tal, é necessário que o professor saiba *fazer bem*. É este saber que define a competência do professor. “Falar em competência significa falar em saber fazer bem” (RIOS, 2007, p. 46). A autora explica essa expressão da seguinte forma;

Afirmo que o **saber fazer** bem tem uma dimensão técnica, a do **saber** e do **saber fazer**, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos 'dê conta de seu recado', em seu trabalho. Mas é preciso saber **bem**, saber fazer **bem**, e o que me parece nuclear nesta expressão é este pequeno termo – 'bem' – porque ele indicará tanto a dimensão **técnica** – 'eu sei bem geografia', [...] – quanto uma dimensão **política** – 'eu faço bem o meu trabalho de geógrafo [...]', isto é, vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação à minha atuação (RIOS, 2006, p. 47, grifos do autor).

Para Rios, não é qualquer fazer que pode ser considerado competente. É o fazer que mobiliza todas as dimensões esperadas de um professor competente que torna o fazer do professor um fazer competente.

Dimensão técnica – capacidade de lidar com os conteúdos, dimensão estética – presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora, dimensão política – participação na construção coletiva da sociedade e exercício de direitos e deveres e dimensão ética – orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo (RIOS, 2006, p. 108).

É na prática, portanto, que a competência se revela, pois é diante de situações reais que o professor faz uso das dimensões mencionadas. “Sua competência profissional se expressa melhor no como enfrenta as situações que lhe são dadas” (GIMENO SACRISTÀN, 2000, p. 244).

Como as situações variam de acordo com o contexto, a competência não é algo permanente, “que se adquire de uma vez por todas, pois vamos nos tornando competentes” (RIOS, 2006, p. 90), à medida que nos deparamos com diferentes situações. Quanto mais experiência prática, maior a possibilidade de desenvolvimento de competência, desde que a experiência seja “bem feita”, isto é, devidamente planejada e refletida, abarcando as dimensões do por quê/ para quê/ para quem/ como.

Contrariamente ao que propõe Rios (2006), percebe-se, recentemente, o uso do termo “competências” no plural, indicando uma tendência mais tecnicista. Perrenoud (2000, p. 14), por exemplo, propõe uma lista das dez novas competências atualmente necessárias para a docência. São elas:

- a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;

- b) Administrar a progressão das aprendizagens;
- c) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- d) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- e) Trabalhar em equipe;
- f) Participar da administração da escola;
- g) Informar e envolver os pais;
- h) Utilizar novas tecnologias;
- i) Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; e
- j) Administrar sua própria formação contínua.

O discurso das “competências” também está presente nos documentos que regulamentam a educação brasileira. A LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação básica, introduz a noção de competências como foco principal a ser trabalhado nos cursos de formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2004). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio observam: “O MEC chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta [...]” (BRASIL, 1999, p. 11).

Ora, ao retomar a definição de Rios (2006, p. 89), que estabelece competência como o conjunto das dimensões técnica, ética e política, vê-se que não faz sentido falar em competências no plural. Nas palavras da autora, “não faço referência a uma ‘competência técnica’, uma ‘competência política’ ou uma ‘competência ética’ – não se trata de três competências, mas de três componentes de uma competência”. Não é considerado competente o professor que faz bem apenas uma ou duas das dimensões citadas. Apenas o conjunto delas é que define a competência.

Portanto, ao observar a lista das dez competências sugeridas por Perrenoud (2000), é crucial que se tenha cautela e posicionamento crítico. O alerta está na desarticulação das competências, da apropriação de listas sem a devida reflexão, “para que não pareça ser possível resolver questões de ensino através de prescrições simplistas” (GRILLO, 2008, p. 485).

Pimenta e Lima (2004, p. 85) afirmam:

A inovação no discurso das competências sugere um escamoteamento da concepção tecnicista, característica dos anos 70 do século passado, que trata o professor como reproduzidor de conhecimentos.

[Prosseguem]

Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, ficando o trabalhador vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo 'posto de trabalho'. Se estas não se ajustam ao esperado, o profissional facilmente poderá ser descartado.

Para as autoras, o discurso das competências – no plural – acaba desvalorizando o profissional, pois resume seu trabalho à execução de algo que já foi estabelecido, tirando do professor a participação ativa nos momentos de construção de conhecimento, como na elaboração de currículos. Na mesma linha de raciocínio, Camargo e Hage (2004, p. 274) acrescentam que o uso de competências, ao invés de competência, resume o trabalho do professor a “saber fazer”, não lhe sendo necessário saber “por que fazer”.

Alvarenga e Oliveira (2002) também destacam a noção de competências reduzida a uma lista de aptidões e habilidades moldadas a partir do mercado e presentes na legislação brasileira. De acordo com os autores, falar em competências, sem levar em consideração o contexto social e histórico e sem incluir os saberes adquiridos pela experiência dos professores, é prescrever uma rotina de ações sem reflexão sobre seu ofício ou conscientização por parte desses mesmos professores. É, ainda, oferecer-lhes um manual a ser seguido como se desconhecêssem seu ofício e atribuir à utilização correta do manual a responsabilidade pelo “sucesso”.

Nota-se que uma preocupação constante em relação às competências é a forma como elas serão trabalhadas na prática. A crítica permanente é o receio do uso tecnicizante das competências. Diante do exposto, “fica patente que não há listas de competências que darão conta da complexidade da formação e da prática do educador, do docente” (RIOS, 2006, p. 90).

### **1.3 Uma breve análise sobre o que caracteriza o docente do Ensino Superior**

A docência, vista como atividade que envolve ensino e aprendizagem e que tem o aluno como participante ativo deste processo, deve ser desenvolvida a partir

das necessidades<sup>2</sup> deste aluno, respeitando seu contexto e sua história. É necessário, pois, conhecer as características e as peculiaridades dos sujeitos envolvidos no processo, juntamente com seus objetivos e anseios, para iniciar a reflexão sobre como atuar.

Em diferentes níveis de ensino a docência requer profissionais com características também diferentes. Se assim não fosse, os professores da Educação Básica, do Ensino Médio e do Ensino Superior poderiam se revezar, facilmente, e os cursos de formação de professores não seriam destinados a grupos específicos, como acontece hoje. Os cursos de Pedagogia formam professores para o Ensino Infantil e Fundamental. As licenciaturas formam professores para o Ensino Médio. Os cursos de mestrado e doutorado formam professores para o Ensino Superior. Esta divisão pressupõe especificidades próprias de cada nível de ensino, resultando em especificidades próprias de cada professor em relação a ele.

O docente do Ensino Superior tem sido caracterizado como especialista em determinado assunto, mas há muito se percebeu que apenas o conhecimento técnico em determinada área – o conhecimento jurídico no caso desta pesquisa – já não é suficiente para enfrentar a complexidade da docência. Conhecer e discutir a essência desse professor é uma preocupação recente, mas de fundamental importância, para que se possa transcender essa visão do senso comum, sobre o especialista.

Muito já se falou sobre os saberes e competências necessários à docência do Ensino Superior, mas pouco se avançou no sentido de conhecer, de fato, esse profissional. O que caracteriza o docente do Ensino Superior? Quais são suas especificidades? Em que eles diferem ou devem diferir dos professores dos outros níveis de ensino? Debruçar-se sobre tais questões é crucial para que se possa pensar na formação desses profissionais.

Os questionamentos vêm acontecendo e suas conclusões começam a surgir na forma de Pedagogia Universitária, considerada “os saberes, escolhas/decisões e ações metódicas dos professores de ensino superior, tendo em vista estimular e acompanhar os alunos em seu aprendizado” (BERBEL, 2008, p. 538). A Pedagogia Universitária analisa o contexto do Ensino Superior, levando em consideração quem

---

<sup>2</sup> Necessidades vista como as necessidades profissionais, acadêmicas e pessoais.

são os alunos, quais são suas necessidades e o que os professores precisam desenvolver para atender às necessidades. Algumas destas análises já podem ser contempladas aqui.

Para Masetto (2008), o professor do Ensino Superior deve ser essencialmente criativo, tanto para propor atividades interessantes aos alunos quanto para definir o melhor meio de propô-las e depois avaliá-las.

O professor precisa preparar-se para incentivar e intensificar esse processo promovendo atividades que provoquem necessidade de mudança no 'status quo' dos participantes; atribuam significado ao ato de aprender; promovam a aceitação de uma relação entre adultos, de parceria e co-responsabilidade. Além disso, o professor precisa pensar em meios presenciais e virtuais de se aproximar dos objetivos propostos e das necessidades dos alunos; em estratégias para aproximar o conteúdo selecionado das atividades profissionais; em métodos para facilitar e intensificar a aprendizagem dos alunos; em técnicas variadas, que dinamizem a ação pedagógica e permitam o desenvolvimento de múltiplas facetas dos alunos, além dos recursos tradicionais ou de novas tecnologias para viabilizar os métodos escolhidos. E, ainda, a que mecanismos pode recorrer para analisar se a aprendizagem ocorreu ou não adequadamente (MASETO, 2008, p. 398).

Ser criativo, aliás, é uma característica destacada por outros autores, como Stedile (2008) e Machado (2003), e que fundamenta todo o trabalho do professor. É usando sua criatividade que ele pode criar ambientes de aprendizagem e desenvolver atividades inovadoras. Criatividade esta que não se deve configurar sem o conhecimento do contexto em que esse professor irá lecionar. Não se pode pensar em algo construtivo sem refletir sobre para quem, como e com que objetivo se está planejando.

Outra característica fundamental para o professor é a humildade, no sentido de reconhecer, no outro, a possibilidade de crescimento pessoal. É comum, no Ensino Superior, o professor sentir que o aluno não tem o que lhe acrescentar, já que é ele, o professor, quem detém o conhecimento. Esta talvez seja uma das mais enganosas visões sobre a relação ensino-aprendizagem, que acredita na possibilidade da linearidade desta relação, mas que ainda persiste nas faculdades e universidades do país. Sendo humilde, o professor abre espaço para o diálogo, para a troca e para o envolvimento com o outro.

Estar aberto à possibilidade de envolver-se com os alunos também faz parte da profissão docente. Este envolvimento, que é considerado natural para os professores do Ensino Infantil, muitas vezes é criticado quando se trata do Ensino Superior. Envolvimento considerado, aqui, o interesse em conhecer o aluno e seus objetivos, em chamá-lo pelo nome, em observar suas atitudes e importar-se com elas, em demonstrar empatia, mas sem perder a autoridade que lhe é inerente.

Neste sentido, o professor deve criar laços com seus alunos. A relação professor-aluno pode transcender a sala de aula, mas não deve ser íntima. Cabe ao professor a habilidade para estabelecer o limite entre a amizade e a intimidade.

Pela dificuldade que têm para estabelecer limites, ou por se espelharem em modelos antigos de docência, marcados pela relação afastada de seus alunos, muitos professores resistem em abrir espaço para o envolvimento. Mas a verdade é que decidir por não fazê-lo é assumir uma postura distante e fria; é não se propor a sequer conhecê-los; é retroceder. Não há espaço para retrocesso na educação.

Vale destacar, também, que o envolvimento desse professor deve ultrapassar os limites da sala de aula e ir ao encontro da comunidade ao seu redor. A universidade tem função social que se materializa também por meio da iniciativa de um professor engajado e politizado.

Ser reflexivo, ou seja, estar habituado a refletir sobre a própria prática, também é fundamental. É através da reflexão que o professor tem condições de avaliar seu trabalho, analisar seus problemas pedagógicos e decidir sobre o prosseguimento em determinado contexto.

Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional conseqüente [sic] e fundamentada (CUNHA, 2006, p. 259).

A reflexão deveria ser inerente ao professor e ser a mola propulsora de seu trabalho. Só reflete quem acha que poderia ter feito algo melhor, se preocupa com o outro ou quem considera a si mesmo em constante desenvolvimento.

Machado (2003) relata uma lista de problemas que o professor do Ensino Superior enfrenta no cotidiano de seu trabalho. Dentre eles, destacam-se:

- a) Problema em definir o nível de exigência de sua disciplina e de sua avaliação: é muito comum o aluno tentar negociar tudo o que vai de encontro à sua vontade. Ele reclama da quantidade de leitura, do excesso de trabalhos extraclasse, do dia da avaliação etc. Cabe ao professor decidir sobre que atitude tomar, sem perder de vista os seus objetivos. A flexibilidade é permitida e pode ser positiva, mas não pode ser confundida com a permissividade;
- b) Problema de mudez e de presença em sala de aula: não é raro encontrar alunos que participam pouco ou se mantêm calados durante toda a aula. Falam apenas quando são chamados, ou nem isso. Analisar o porquê de sua mudez e a atitude tomar é uma constante no dia-a-dia do professor. Ele deve cobrar a participação ou deve respeitar o momento e o tempo do aluno? Mas e os que participam? Devem ser beneficiados ou estão apenas cumprindo o seu papel? O mesmo acontece em relação à presença. Legalmente, o aluno deve assistir setenta e cinco por cento das aulas, número controlado pelo professor ao *fazer a chamada*, geralmente feita no início ou no final da aula. O problema começa justamente aí. Como muitos alunos do Ensino Superior trabalham, eles geralmente chegam atrasados. Há também o problema do trânsito, ou da chuva, ou do meio de transporte. Como estabelecer o momento da chamada? E aquele aluno que entra e sai da sala, seja para atender o celular, seja para ir ao banheiro, ou para conversar lá fora. Ele merece presença?
- c) Problema de respeito: quem leciona para o Ensino Superior enfrenta constantemente situações de falta de respeito. Os alunos falam ao mesmo tempo, entram e saem sem pedir licença, mantêm o celular ligado e o atendem em plena sala de aula ou em palestras e congressos, entre outras coisas. Como lidar com esses comportamentos? Se eles interferem no profissional e cidadão que está se formando eles não deveriam ser avaliados?

Cunha (2008a, p. 473), numa pesquisa sobre formação docente, também aponta as indagações constantemente feitas pelos professores do Ensino Superior

cujas respostas não são facilmente encontradas, principalmente, para aqueles sem formação pedagógica. São elas:

Como fazer para motivar os alunos? Como ensinar considerando que muitas informações estão disponíveis para eles na internet? Como tornar minha aula um espaço e um território de produção de conhecimentos? Como dar significado a conteúdos sem recorrer à visão utilitária? Que alternativas reflexivas podem ser acionadas para trabalhar com classes com mais de 40 alunos? Como aliar ensino e pesquisa? Que processos de avaliação utilizar para apreender o que tem significado para os alunos?

Para enfrentar esses problemas e questionamentos, e tantos outros que possam ocorrer, o professor deve refletir sobre o caminho a percorrer e ser coerente em suas decisões, em suas escolhas. Segundo Cunha (2006), “essas escolhas são dependentes da experiência dos atores, do contexto de tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, conseqüentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas”. Portanto, elas não podem ser arbitrárias e carentes de argumentação, do contrário não são escolhas, mas imposições. A imposição prejudica o envolvimento destacado anteriormente e ressuscita a figura do professor frio e distante.

O professor do Ensino Superior deve, ainda, possuir espírito científico, tanto para desenvolver pesquisa quanto para incentivar os alunos a desenvolvê-la. Não é possível realizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão sem um professor que interfira neste processo.

Manter-se atualizado e possuir estreita relação com as exigências do trabalho também é de suma importância, já que formar para ser capaz de atuar profissionalmente é objetivo da educação superior. A formação deve ser crítica e preocupada com a questão ética, o que exige do professor uma postura analítica, crítica e, acima de tudo, ética. Isso tudo sem perder de vista sua própria formação e sem deixar de cumprir com suas solicitações acadêmicas, como pesquisas, publicações, participação em congressos e em colegiados, orientações de monografia, participação em bancas etc.

Definitivamente, a docência no Ensino Superior não pode mais ser encarada como “bico” ou como atividade que agrega uma complementação salarial. Ela demanda tempo, reflexão e comprometimento.

Neste sentido, corroborando as palavras de Stedile (2008, p. 540), o professor “passa a ser um profissional potencializador, problematizador, orientador, mediador, preocupado em **colocar sua experiência a serviço da aprendizagem e do aumento da capacidade reflexiva do aluno**” (grifo nosso).

Conforme exposto, as exigências e expectativas em relação ao docente do Ensino Superior são muitas. As características necessárias para uma docência de boa qualidade não surgem repentinamente. A questão que se coloca é como cobrar dos futuros e atuais professores aquilo que não lhes foi oferecido? Berbel (2008, p. 548-549), faz várias indagações a respeito disso e, por serem consideradas pertinentes, são transcritas a seguir:

Como pretender cobrar dos futuros professores – daqueles que estão hoje em processo de formação inicial no ensino superior – e de atuais professores – que se encontram em cursos de formação continuada, que apresentem uma postura analítica e crítica, se não são colocados, em momentos de formação, na situação de experimentar, de vivenciar habilidades intelectuais que lhes possibilitem valorizá-las e incorporá-las em seu desempenho?

Como pretender que futuros e atuais professores em formação sejam criativos e inovadores, se nas situações de aprendizagem não lhes são dadas oportunidades de exercitar a iniciativa e a criatividade, além de não vivenciarem situações criativas e inovadoras propostas por seus próprios formadores?

Como esperar que futuros e atuais professores em formação se mostrem coerentes em seu modo de pensar e agir na sua prática pedagógica, se em nossos discursos em sala de aula valorizamos teorias progressistas, construtivas e humanizadoras, mas continuamos praticando uma pedagogia tradicional?

Como pretender que futuros e atuais professores em formação desafiem a acomodação, a subserviência e a manutenção do paradigma dominante, da burocracia e da simples sobrevivência na prática docente, se não lhes forem abertas inúmeras e constantes oportunidades de conhecer seu potencial, de refletir sobre suas escolhas, de tomar consciência da sua condição profissional, de exercitar a reflexão e a auto-avaliação constante, entre tantas outras ações próprias da profissionalização docente?

Como pretender que futuros e atuais professores em formação atuem com autonomia, se não lhes forem proporcionadas oportunidades de desenvolver sua capacidade crítico-reflexiva e criativa diante das questões da profissão, durante o tempo de formação?

Como esperar que futuros e atuais professores em formação desenvolvam o espírito científico, se não lhes forem oferecidas condições de aprender a pesquisar e a elaborar conhecimentos no tempo de sua formação?

Como pretender que futuros e atuais professores em formação possam respeitar e valorizar todo o processo interativo com seus alunos e até mesmo reconhecer seus alunos e a sala de aula como fontes valiosas de

sua própria formação continuada, e por que não dizer sua humanização, se os tratarmos como consumidores de informações que nós professores detemos, se os submetemos ao nosso poder de decisão sobre todos os aspectos do processo pedagógico do qual participam?

Como pretender que futuros e atuais professores em formação estejam aptos para resolver os problemas da prática pedagógica e desenvolvam em seus próprios alunos essa capacidade, se no tempo de sua formação não lhes forem proporcionadas as condições para problematizar os conteúdos e situações reais de sua área de atuação e buscarem respostas fundamentadas para as mesmas? Se os próprios professores formadores confundirem problematização com resolução de problemas oferecidos por outros?

Para os professores de Direito, o momento de formação pedagógica acontece ou deveria acontecer na pós-graduação, daí a importância não só da existência em si deste espaço, mas da análise do que nele vem ocorrendo.

#### **1.4 Formação do professor universitário: aspectos legais**

A preocupação com a formação de professores do Ensino Superior surge, no Brasil, na década de 60, com o início dos cursos de pós-graduação "stricto sensu", cujo objetivo primordial era a "formação de recursos humanos para o próprio ensino superior" (VAZ DE MELLO, 2002, p. 49). Esses cursos eram restritos a algumas instituições apenas.

Já em 1975, com o intuito de organizar a política de educação superior, foi formulado o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPg), cujos objetivos foram:

- formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação de sua qualidade;
- formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; e
- preparar profissionais de nível elevado, de acordo com a demanda do mercado nas instituições privadas e públicas (VAZ DE MELLO, 2002, p. 50).

Esse plano vigorou até 1978 e foi substituído, no ano seguinte, pelo II Plano Nacional de Pós-Graduação, com o surgimento do regime autoritário brasileiro.

Neste plano o objetivo central era “formar recursos humanos qualificados para atividades docentes e de pesquisa em todas as suas modalidades e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado” (VAZ DE MELLO, 2002, p. 53). Já neste segundo plano, nota-se um crescimento da ênfase dada à pesquisa em relação ao primeiro.

Em novembro de 1986, foi aprovado o III Plano Nacional de Pós-Graduação, vigente até 1989, que trazia como objetivos:

- Consolidar e melhorar o desempenho dos cursos de pós-graduação;
- Institucionalizar a pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação; e
- Integrar a pós-graduação no Sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive como setor produtivo (VAZ DE MELLO, 2002, p. 54-55).

Novamente, aqui, a atividade de pesquisa assume papel fundamental, que se mantém até os dias atuais nos cursos brasileiros de pós-graduação.

[...] enquanto o I PNPg deu ênfase ao sistema educacional, em especial à formação do docente para o ensino superior, o II PNPg adotou um enfoque mais amplo, abrangendo o setor produtivo, mas já enfatizando a importância da pesquisa. Já o III PNPg deu especial destaque à ampliação da atividade de pesquisa nas universidades e à integração da pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (VAZ DE MELLO, 2002, p. 56).

Por divergências em relação à autonomia da universidade, à liberdade acadêmica e ao financiamento público, o IV Plano Nacional de Pós-Graduação “não saiu do papel nem foi divulgado ao público” (SIQUEIRA, 2006, p. 108).

Atualmente, vigora o V Plano Nacional de Pós-Graduação, planejado para os anos de 2005 a 2010. Nele, são traçados os objetivos da pós-graduação nos próximos anos, conforme segue:

[...]  
 O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação;  
 A formação de docentes para todos os níveis de ensino;  
 A formação de quadros para mercados não acadêmicos (BRASIL, 2004, p. 58-59).

Percebe-se, neste plano, uma volta à preocupação com a formação de professores, que fora esquecida nos planos anteriores (II e III). Entretanto, ao analisar o modelo dessa formação, chega-se à conclusão de que a ênfase está no aumento quantitativo de mestres e doutores, através da defesa do aligeiramento dessa formação.

As palavras utilizadas para definir a formação de professores também revelam seu significado e referencial teórico. De acordo com Siqueira, (2006, p. 111),

O que se depreende delas, entretanto, é que a formação plena do cidadão crítico, consciente, criativo, é reduzida à expressão 'formação de recursos humanos', ou, como referido mais adiante, 'formação de quadros' que devem contribuir para um suposto processo de 'modernização do país' [...].

A formação do professor universitário no país é regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº. 9.394/96, que traz, em seu bojo, três artigos fundamentais sobre o Ensino Superior. O primeiro deles – art. 52 – dispõe que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

Art. 52 – [...]

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Ao exigir, no inciso II, um terço do corpo docente com titulação de mestrado e doutorado, subentende-se que é esperado desses programas de pós-graduação "stricto sensu" algum diferencial em relação à formação do professor. Não fica claro que diferencial seria esse, mas a pós-graduação é valorizada e indicada como local de formação do docente do Ensino Superior.

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto 'stricto' como 'lato sensu', não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação 'stricto sensu' aponta para o fortalecimento desta como o lugar para formação do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 23).

Além disto, o art. 66 da LDB confirma e reforça o próprio artigo 52 quando expõe claramente que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

O papel da pós-graduação em relação à formação docente evidencia-se. Ela é responsável por sua *preparação*.

Observe-se que essa lei não concebe a docência universitária como um **processo de formação**, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação 'stricto sensu' (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 40, grifo do autor).

Inevitável, então, levantar questionamento relativo ao tipo de preparação que foi pensada na elaboração desta lei, assim como seu objetivo.

Poderiam, ainda, ser acrescentadas a essa pergunta as seguintes questões: Por que é exigido apenas um terço do corpo docente com titulação acadêmica? E os outros dois terços? Onde esses professores seriam formados ou preparados? Ou não seriam?

Essas indagações ficam em aberto, mas podem ser um indicativo de que a visão do sistema representado pela lei é a de que, para o Ensino Superior, continua sendo demandado apenas um professor detentor de conhecimento aprofundado em determinado assunto. Os cursos de mestrado e doutorado teriam, assim, o papel de conferir o grau máximo desse conhecimento. A suposição é confirmada por Masetto (2003, p. 12), ao afirmar que

até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa fosse então um investimento em ação, praticamente exigiam-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Na última década, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área e atualmente mestrado e doutorado. [...] Observe-se, porém, que as exigências continuaram as mesmas, pois se referem ao domínio de conteúdo em determinada matéria e experiência profissional.

A constatação supra mencionada é reforçada pelo art. 65, que prescreve: “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo trezentas horas” (BRASIL, 1996). Ora, por que o professor de ensino superior não precisa de prática de ensino?

A resposta para esta pergunta está na concepção de docência vinculada apenas ao saber científico e na crença da reprodução imediata do conhecimento: *quem sabe, sabe ensinar*.

Talvez nos sentíssemos seduzidos a representar o profissional como um ‘sistema especializado’, igual àqueles construídos pela inteligência artificial, dotado de uma ampla base de conhecimentos e de um ‘motor de inferência’ que, diante de um problema, permite pesquisar e aplicar os conhecimentos e as regras pertinentes. Com a presença do motor de pesquisa (o espírito humano), a formação teria apenas de enriquecer a base de conhecimentos [...] Entretanto, não é assim que o ser humano funciona (PERRENOUD, 2002, p. 76).

A prática de ensino, que poderia ser um momento de enfrentamento das ideias pré-concebidas pelo professor universitário, geralmente embasadas nos seus ex-professores, não lhes é exigida. A possibilidade de reflexão sobre sua ação e, conseqüentemente, a possível transformação desta ação não lhes é oferecida. A não ser quando se analisam os programas de oferta de bolsas oferecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A CAPES é responsável por atividades que podem ser agrupadas da seguinte forma:

- a) avaliação da pós-graduação "stricto sensu";
- b) acesso e divulgação da produção científica;
- c) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; e
- d) promoção da cooperação científica internacional.

Uma forma de contemplar a alínea "c", acima, é através da concessão de bolsas de estudo. A CAPES possui três programas que concedem bolsas de estudo aos alunos da pós-graduação "stricto sensu". São eles:

- a) Programa de Demanda Social – DS (BRASIL, 2002a);
- b) Programa de Fomento à Pós-Graduação (BRASIL, 2002b); e
- c) Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares – PROSUP (BRASIL, 2006b).

Para todos os programas, uma das exigências para a concessão das bolsas é realizar estágio de docência da seguinte forma:

Art. 17 - O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios:

I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

II - no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do estágio;

III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;

IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado;

VI - compete à Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;

VII - o docente de ensino superior que comprovar tais atividades ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverá ser compatível com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando (BRASIL, 2002a).

Diante do exposto, fica evidente que o estágio é considerado pela CAPES parte importante no processo de formação do pós-graduando. Caberia às Instituições de Ensino Superior (IES) e à legislação pertinente tomarem a mesma iniciativa e exigir dos seus alunos pós-graduandos o estágio da docência, principalmente para aqueles que nunca tiveram contato algum com a mesma. Infelizmente, “percebe-se uma certa desresponsabilização das instituições e das políticas públicas para com um movimento de profissionalização da docência da educação superior” (CUNHA, 2007, p. 22).

## 1.5 O papel da pós-graduação na formação do docente do Ensino Superior

Conforme mencionado anteriormente, a pós-graduação, a partir da edição da Lei Federal nº. 9.394/96, passou a ser o espaço legitimado para a formação de professores do Ensino Superior no Brasil. Ainda que este não seja um caminho obrigatório para quem pretende ingressar na vida acadêmica, é o único legalmente sugerido. Vale destacar, também, que, apesar de a pós-graduação englobar tanto os cursos "lato sensu" quanto os "stricto sensu", o desejável e mais valorizado são estes últimos, pois são eles requeridos para, no mínimo, um terço do corpo docente das instituições de Ensino Superior.

A partir de agora, então, este estudo referir-se-á apenas aos cursos de mestrado e doutorado, pois eles representam o percurso idealizado para a formação dos docentes das universidades e faculdades. Formação esta que, com a necessidade de avanços tecnológicos, buscando maior competitividade no mercado internacional, passou a ser focada mais intensamente na pesquisa, deixando de lado as preocupações em relação ao ensino.

Com isto, apesar de a formação para a docência constituir objetivo dos cursos de mestrado e doutorado, é na formação de pesquisadores que está o enfoque principal da pós-graduação. "Há uma desvalorização do ensino como produção de conhecimento, ficando este e suas formas de produção, apropriação e circulação restritos à pesquisa – isolada como atividade na pós-graduação" (FERNANDES, 1998, p. 99).

Significa dizer que o profissional que decide ingressar na vida acadêmica e procura um mestrado ou doutorado para se tornar professor, pode concluir seu curso sem ter um único contato sequer com a docência, ainda que teoricamente.

Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 154).

No caso dos professores que passaram por uma licenciatura ou pelo curso de pedagogia, a situação é amenizada, assim como no caso dos profissionais que

buscam mestrado e doutorado em Educação ou temas afins, visto que nesses cursos os saberes da docência são discutidos.

Porém, considerando a questão discutida nesta pesquisa, como ficaria a formação dos profissionais de Direito que se interessam em dar aulas e optam pelo mestrado em Direito? Eles estão legalmente habilitados a lecionar no Ensino Superior, possuem o diploma, entretanto, poder-se-ia afirmar que estão habilitados pedagogicamente? Repetindo a colocação e a pergunta de Masetto (2003, p. 183),

o mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?

Na maioria das vezes, essa resposta é negativa, uma vez que “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 190).

Evidencia-se, desta forma, uma lacuna grave na formação de professores de Ensino Superior, e as consequências podem ser facilmente imaginadas. A proposta inicial da pós-graduação deve ser lembrada, pois, ao enfatizar exclusivamente a pesquisa, deixou sem formação uma gama de profissionais que procuravam e procuram qualificar-se para a docência. É imprescindível reavaliar o papel da pós-graduação e entender que

não se trata de um processo excludente: **ou formar o pesquisador ou formar o docente**. Trata-se, ao contrário, de chamar a atenção para a complementaridade dessas duas ênfases, uma vez que o mesmo indivíduo será, necessariamente, pesquisador e docente **concomitantemente** (VASCONCELOS, 1998, p. 86, grifo do autor).

Uma mudança de cenário fica a critério das próprias instituições de ensino, pois, em relação à pós-graduação "stricto sensu", “como a legislação não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores, as universidades fazem como julgam que devem (ou não fazem)” (VASCONCELOS, 1998, p. 86).

A inclusão de uma disciplina relacionada aos saberes pedagógicos, geralmente intitulada *Metodologia do Ensino Superior*, nos cursos de mestrado e doutorado, pode ser encarada como uma iniciativa de mudança. Sua carga horária varia de 45 a 60 horas, mas nem sempre é obrigatória, ou seja, mesmo que o curso ofereça a disciplina, o aluno pode decidir por não cursá-la, uma vez que ela é optativa em algumas instituições.

Considerando os cursos que oferecem tal disciplina e que o aluno a tenha escolhido como parte de seu currículo, ainda assim existe a agravante que diz respeito à forma como é ministrada.

Também é importante que se considere que, para além do conteúdo proposto nessa disciplina, as formas de ensino e de sua construção são determinantes e fundamentais para uma apreensão bem-sucedida por parte do professor-aprendiz. Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução de sua experiência pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 250).

Para que essas mudanças ocorram, é crucial que o responsável por conduzir essa disciplina tenha conhecimento pedagógico e seja capaz de incentivar a reflexão e a discussão sobre a docência. Infelizmente, a situação não reflete a realidade em muitos casos, já que a Metodologia do Ensino Superior nem sempre é “desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 108).

Vale ressaltar, ainda, que “a introdução de uma disciplina sobre docência universitária tanto pode redundar em resultados burocráticos e cartoriais, quando isoladamente implantada, quanto levar a processos de revisão da ação docente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 256).

De qualquer forma, é uma iniciativa que deve ser considerada e analisada criticamente, pois representa uma forma, ainda que discreta, de resgatar a formação de professores, não apenas de pesquisadores, nos cursos brasileiros de pós-graduação. Até porque, ela representa

para muitos docentes universitários, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 108).

Experiências mais efetivas também já estão ocorrendo em algumas universidades brasileiras. A Universidade Federal do Paraná (UFPR), o Centro Universitário de Jaguaré do Sul (UNERJ) e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) são exemplos dessas experiências, pois estão trabalhando no processo de reflexão dos docentes através de alguns recursos, como memorial de formação, auto-avaliação do docente elaborada pelo discente, palestras e conferências com especialistas convidados (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Apesar de isoladas, essas experiências já demonstram a percepção, por parte das instituições, quanto à necessidade de investir na formação de professores para o Ensino Superior.

Uma analogia com as palavras de Cunha (2008), ao referir-se a espaço, lugar e território, permite concluir que a pós-graduação ainda é espaço, local delimitado, para a formação de professores do Ensino Superior. A existência do espaço de formação não garante a efetivação da mesma. A transformação do espaço em lugar se dá através do preenchimento desse espaço por sujeitos que lhe atribuem significado. A transformação do lugar em território se dá quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados.

A pós-graduação já é espaço de formação para a docência superior e vem se constituindo em lugar, mas ainda está longe de ser território.

## **1.6 O perfil atual dos professores universitários**

Com a expansão do Ensino Superior no Brasil, devido, principalmente, à abertura de faculdades particulares por todo o território nacional, cresce também a oferta de empregos na docência universitária. Rapidamente, essas faculdades tiveram que preencher as vagas ofertadas, com a mão-de-obra existente no

mercado. Concomitantemente, essa mesma mão-de-obra procurou especializar-se para cumprir as exigências do novo mercado e empregar-se.

Infelizmente,

a esse aumento numérico da empregabilidade não estão associados processos de profissionalização, [...], pois as exigências para a docência, nesse nível, se encontram associadas apenas à formação na área específica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 128).

A esse aumento de empregabilidade está associado um novo perfil de professores universitários exercendo função docente, atualmente. Conforme Behrens (1998, p. 57), eles se dividem em quatro grupos:

a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); d) os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

É, portanto, o segundo grupo, dos profissionais que atuam no mercado de trabalho e no Ensino Superior, que interessa a este estudo. Nesse grupo estão os médicos, engenheiros, entre outros, além dos profissionais do Direito, foco desta pesquisa. Eles geralmente são convidados a lecionar devido ao seu sucesso como profissionais e também devido a esse sucesso é que são valorizados.

O professor é valorizado principalmente pelo êxito que alcança no exercício de sua atividade como profissional liberal. Entre os indicadores desse estado estão a localização de seu consultório/escritório, a classe social e o poder aquisitivo de seus clientes, os casos 'importantes' em que obteve sucesso no encaminhamento, os congressos de que participa, devidamente divulgados para o público, e a relação afetiva que tem com os estudantes que, na maioria das vezes, já foram rigidamente selecionados pelo sistema educacional (CUNHA; LEITE, 1996, p. 86).

Os profissionais em questão possuem características comuns, dentre as quais, destacam-se aspectos positivos, como a experiência e os exemplos práticos que trazem para a sala de aula, assim como os aspectos negativos, ou seja, o pouco tempo disponível para a docência e o despreparo pedagógico.

A experiência profissional é muito positiva porque esses professores estão sempre atualizados em relação ao que está acontecendo e conhecem a realidade dos fatos. Com isso, eles “[...] contaminam os alunos com os desafios e as exigências do mundo mercadológico. Trazem a realidade para a sala de aula e contribuem significativamente na formação dos acadêmicos” (BEHRENS, 1998, p. 59).

A falta de tempo para dedicar-se ao magistério acaba comprometendo, de certa forma, o trabalho docente por não permitir ao professor “um envolvimento com os alunos, os companheiros que lecionam no curso, o departamento e a própria instituição” (BEHRENS, 1998, p. 59).

O despreparo pedagógico pode ser explicado por vários motivos. Primeiramente, porque os próprios professores não reconhecem, tampouco valorizam esse tipo de saber. “Além disso, considerando que, muitas vezes, a atividade docente é assumida como mais uma atividade para a obtenção de renda, e não como profissão de escolha, os próprios docentes não valorizam uma formação profissional” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 129).

Outro motivo, já mencionado, é que os cursos de mestrado e doutorado dedicam-se quase que exclusivamente ao aprofundamento dos saberes técnicos e à pesquisa, deixando de lado a formação pedagógica dos professores. Nesses cursos, os professores desenvolvem “habilidades referentes ao método de pesquisa, que, como vimos, conta com especificidades bem diferentes do método de ensino” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 198).

A própria exigência legal contribui com essa situação, uma vez que não define, para a formação do docente universitário, diretrizes para tal formação. “Ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para ‘ensinar aos que não sabem’” (MASETTO, 2003, p. 37).

Por último, muitas vezes, as próprias instituições de ensino não percebem a importância do saber pedagógico e não se preocupam em criar formas de desenvolvê-lo com seus professores.

Ainda são poucas as iniciativas de intervenção das próprias instituições na formação pedagógica de seus professores. Nas experiências realizadas, a maioria fica na dependência da sensibilidade das administrações e dos interesses da instituição, ao sabor de sua vontade, sem o compromisso efetivo institucional com a formação dos docentes (FERNANDES, 1998, p. 95).

Vale destacar que, preocupar-se em desenvolver pedagogicamente seus professores, faz parte, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 174), do próprio papel das instituições.

As universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores, conforme suas definições na LDB/96, são instituições de ensino superior que se diferenciam entre si pela abrangência de ações e pelas condições de trabalho de seus docentes. No entanto, todas têm em comum a graduação de profissionais de diferentes áreas, o que, por si, já seria indicador suficiente da necessidade de uma profissionalização da categoria docente que considere a análise dos elementos caracterizantes de uma profissão: o ideal, o objetivo social, a regulamentação profissional, o conceito, a formação acadêmica inicial e continuada, os conteúdos específicos da área e, principalmente, o que mais falta: os conteúdos da área pedagógica.

Assim, a saída encontrada por muitos desses professores é repetir os modelos de educação que vivenciaram. Considerando que, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 174), “a maioria dos professores universitários teve sua graduação calcada no modelo de formação jesuítica ou técnica”, as aulas continuam sendo mera exposição e transmissão de conteúdo.

Os professores são contratados e iniciam sua vida acadêmica de um dia para o outro. “Recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Seu trabalho resume-se em adentrar a sala de aula, passar o conteúdo para os alunos e, em seguida, voltar para a sua rotina profissional. O magistério superior é encarado como “atividade de complementação salarial ou *bico*, como é

vulgarmente chamado, com o respectivo aumento numérico do profissional ‘dador de aulas’, absolutamente o oposto do que é hoje necessário” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 126, grifo nosso).

Sua trajetória é marcada por erros e acertos. É assim que vão modificando sua prática. Alguns até se propõem conhecer os saberes pedagógicos, quando se deparam com situações de conflito em sala de aula. Outros, “superam as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência” (BEHRENS, 1998, p. 58). E há aqueles que permanecem do mesmo jeito que entraram e nem se consideram professores.

No entanto, talvez o que falte a esses profissionais do ensino é perceber que “o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor” (BEHRENS, 1998, p. 61).

## 2 ENSINO JURÍDICO

Este capítulo apresenta questões importantes, pertinentes ao ensino jurídico no país.

### 2.1 Uma breve trajetória histórica sobre o ensino jurídico no Brasil

Em 11 de agosto de 1827, foi instituído o curso de Ciências Jurídicas e Sociais no país. Assim, teve início um curso em Olinda, transferido, posteriormente, para Recife, e outro em São Paulo, acolhido no Convento São Francisco. Segundo Rodrigues (1993, p. 13), esses cursos foram criados com o objetivo de:

- a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do estado nacional projetado pelas elites; e
- b) a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do estado nacional.

O público alvo dos cursos eram os filhos das classes mais abastadas do país, recrutados e preparados para integrar o poder estatal. A ideia era prepará-los “dentro de uma cultura ideologicamente controlada, cujas origens fossem seguramente determinadas, e cujas inspirações fossem necessariamente convenientes e proporcionais à docilidade esperada do bacharel em Direito” (BITTAR, 2006, p. 109). Ao invés da preocupação com o saber, o que estava em jogo, na academia, era a preocupação com o poder, melhor dizendo, com a manutenção do poder.

O ensino jurídico, no período imperial, teve entre suas características o fato de ser totalmente controlado pelo governo central; ter aulas-conferência como metodologia única de ensino; e ser alienado às mudanças sociais. Em relação à formação de professores, Bastos (2000, p. 57) afirma que

em nenhum momento da nossa história imperial se incentivou ou viabilizou qualquer política para a formação do magistério jurídico, deixando que o pessoal docente, nem sempre formado em Direito, se confundisse com os advogados e militantes da advocacia e, principalmente, da política e parlamentares.

Até o final do Império, os cargos da magistratura ou da advocacia, assim como cargos políticos e da administração pública, seriam ocupados pelos egressos desses cursos.

O processo de expansão do ensino jurídico ocorreu com a chegada da República, que provocou a criação de cursos livres por todo o país, iniciando-se na Bahia e no Rio de Janeiro. Neste período, houve a criação de novos currículos, procurando dar maior profissionalização aos formandos dos cursos de Direito. Na prática, entretanto, não houve alterações significativas nos cursos jurídicos.

A partir da década de 30, a classe média começou a frequentar os cursos superiores, que deixaram de ter um caráter de enriquecimento pessoal para representarem um instrumento de ascensão social. Para a classe média, foi através do curso superior que se puderam ocupar funções cujas rendas e prestígio eram igualáveis às rendas e prestígio da aristocracia.

Desse período, destaca-se a Reforma Francisco Campos, em 1931, que persistiu com a finalidade de tornar os cursos mais profissionalizantes, prestigiando-se conhecimentos práticos, excluindo cadeiras de caráter puramente doutrinário ou cultural e incentivando o estudo do Direito positivo (BASTOS, 2000).

Qualitativamente, no ensino jurídico, pouca coisa mudou no período de 1930 a 1972. A aula continuou sendo caracterizada como conferência e o conteúdo desvinculado da realidade social. No entanto, começou-se a pensar a “crise da educação jurídica como um aspecto da crise do Direito e da sua cultura, e a criticar o ensino meramente legalista, defendendo, como meta pedagógica, o desenvolvimento do raciocínio jurídico” (RODRIGUES, 1993, p. 14).

Isto aconteceu devido, principalmente, ao discurso proferido por San Tiago Dantas na aula inaugural proferida da Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, em 1955. Nele, San Tiago Dantas criticou o ensino de Direito como um todo, associando a crise do ensino jurídico à crise das universidades brasileiras. Ressaltou a necessidade de se abandonar a didática tradicional, baseada no

conhecimento e estudo das normas apenas, e propôs uma nova didática, baseada no sistema de casos, "case system", que Dantas (2001, p. 61) define como

análise de uma controvérsia selecionada, para evidenciação das questões nela contidas e sua boa ordenação para o encontro de uma solução satisfatória; o estudo do raciocínio em cada uma de suas peripécias; o preparo da solução, com a consulta não só das fontes positivas, como das fontes literárias e repertórios de julgados; e, afinal, a crítica da solução dada, com o cortejo das alternativas.

Em 1972, foi proposto, através da Resolução nº. 3, do Conselho Federal de Educação (CFE), um novo currículo mínimo para o curso de Direito. Nele, destacaram-se como pontos positivos a inclusão da Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, a possibilidade das instituições oferecerem disciplinas extras determinadas por elas mesmas e a consolidação de um ensino introdutório de feição interdisciplinar (SANTOS, 2002).

Novamente, entretanto, os resultados esperados com a reforma curricular não ocorreram e o ensino jurídico brasileiro continuou desvinculado da realidade da sociedade. Novamente, propôs-se uma readequação curricular, através da Portaria nº. 1.866/94, do MEC, que fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Dentre os artigos estabelecidos no texto da Portaria, merecem destaque a interligação entre ensino, pesquisa e extensão, a necessidade de se manter um acervo bibliográfico de, no mínimo, dez mil volumes de obras jurídicas, a obrigatoriedade do estágio supervisionado e o estabelecimento de apresentação de monografia ao final do curso.

Após a portaria, mudanças significativas podem ser observadas, principalmente, em relação às instalações físicas das instituições de ensino, especialmente à biblioteca, à preocupação didático-pedagógica envolvendo atividades complementares, à busca de qualificação através de mestrado e doutorado pelos docentes e à implantação de defesa de monografia ao final do curso. Apesar dessas melhorias, "todo o esforço qualitativo esbarra na sala de aula de Direito" (MELO FILHO, 2000, p. 38).

Na prática, o que vem ocorrendo está longe de se comparar ao que foi idealizado na referida portaria, pois as condições atuais para que os dispositivos nela presentes ocorram não são favoráveis. A título de exemplificação, em relação à

pesquisa, o quadro presente é de professores que não possuem vivência, cultura e, até, tempo para a pesquisa científica, uma vez que provêm, em sua maioria, dos quadros funcionais das atividades jurídicas práticas. Como, então, exigir-lhes dedicação à pesquisa, incluindo-se orientação de monografia, sem prepará-los para tal?

Há de se concordar com Santos (2002, p. 70) ao afirmar que é “difícil não se chegar à constatação de que, com efeito, está-se diante de pouco mais do que (mais) um exercício de retórica, de conseqüências [sic] práticas absolutamente inconsistentes; de mais um lamentável ‘faz-de-conta’ institucionalizado, portanto”.

Acrescenta, o autor, “**vemo-nos diante da necessidade de mudanças de racionalidade, mais do que de mudanças meramente procedimentais** – algo a que não se chega pela via legislativa, naturalmente” (SANTOS, 2002, p. 71, grifo do autor).

## 2.2 Características do ensino jurídico

Os cursos jurídicos são marcados, historicamente, por serem destinados à formação das elites políticas e administrativas brasileiras. Desde a sua fundação, em 1827, os cursos jurídicos representaram, para os filhos da elite nacional, uma possibilidade de, através do título de bacharel, ascender às posições dominantes ocupadas por seus pais. Assim, o que se buscava nesses cursos era a manutenção da ideologia dominante. Não interessava instrumentalizar os alunos a analisar criticamente a realidade, pois o que se almejava era a perpetuação das ideias vigentes à época.

Somado a isso, tem-se que o Estado controlava rigidamente todas as questões relativas ao ensino jurídico, tais como: o currículo, o método de ensino, a nomeação dos professores, os programas e os livros, o que, conforme “sustentam algumas interpretações, [...] impediu uma prática educativa libertadora que se prestasse à formação de uma consciência crítica da realidade brasileira àquela época” (ADORNO, 1988, p. 92).

Como consequência, o ensino jurídico no período imperial ficou marcado

por uma visão lógica e harmônica do Direito, por uma cultura abertamente desinteressada, por uma percepção ingênua da realidade social, por uma concepção de mundo voltada para a perpetuação das estruturas de poder vigentes e por um saber sobre o presente como algo a ser normatizado e sobre o futuro como eterna repetição do presente (ADORNO, 1988, p. 92).

Surpreendentemente, após 180 anos de ensino jurídico no Brasil, pode-se dizer que tais características ainda estão presentes nos cursos de Direito. Apesar de várias tentativas de reforma do ensino jurídico, principalmente através de mudança de currículo, o que se vê, atualmente, não é muito diferente do que acontecia séculos atrás.

A cultura jurídica não se alterou. E, de acordo com Rodrigues (1993, p. 103), “dependendo do tipo de cultura (re)produzida, têm-se profissionais conscientes e críticos ou passivos e reprodutores do status quo”. A trajetória do ensino de Direito demonstra que estes últimos são representativos dos egressos de seus cursos.

Críticas ao ensino jurídico chegaram a tal ponto que se começou a falar em crise do ensino jurídico, atrelada à crise do próprio Direito. Para que serve e para quem serve o Direito são questionamentos que começaram a ser levados em consideração por aqueles cuja intenção é reformular o ensino de Direito.

Também não se pode deixar de destacar a crise do Ensino Superior brasileiro e a crise política e econômica como ligadas à crise do ensino jurídico. Neste sentido, Rodrigues (1993, p. 108) afirma que

As questões do mercado de trabalho, onde o Estado é o maior empregador dos egressos dos cursos jurídicos, do Poder Legislativo – inoperante em suas funções, favorecendo o Executivo –, do Poder Judiciário – burocratizado e sem a autonomia necessária –, do excesso de cursos existentes e de vagas oferecidas – necessárias ao Estado como forma de evitar protestos sociais contra ausência de oportunidades de acesso ao ensino superior – e a opção de investimentos nas áreas tecnológicas em detrimento das humanas – feita pelo estado brasileiro em nome da necessidade de desenvolvimento e progresso do país – entre outras que aqui poderiam ser enumeradas, caracterizam, de forma marcante, a crise do ensino jurídico como vinculado à crise da universidade brasileira em geral e à crise do próprio sistema político-econômico vigente no país.

Atualmente, no tocante ao ensino jurídico, características marcantes que têm sido alvo de debates em meio à crise são: a descontextualização, o dogmatismo e a unidisciplinaridade (SANTOS, 2002), características resultantes da trajetória histórica da fundação dos cursos jurídicos no Brasil e que, apesar das críticas e das mudanças curriculares, continuam presentes no ensino de Direito.

### **2.2.1 O ensino de Direito descontextualizado**

Uma das funções da universidade é a produção de conhecimento para contribuir com as necessidades sociais de uma determinada população. Para tanto, a universidade deve conhecer a comunidade ao seu redor, bem como suas demandas e anseios sociais. Logo, a universidade deve prestar serviços tendo como objetivo final a melhoria das condições de vida da comunidade em que se insere.

A descontextualização do ensino vai de encontro a qualquer tentativa favorável de mudança, porque não reconhece e nem se preocupa com as necessidades da sociedade. Neste sentido, a universidade deixa de cumprir seu papel fundamental e volta-se para si mesma, ficando isolada e acuada.

A descontextualização faz com que o ensino jurídico esteja baseado exclusivamente nos códigos. O estudante de Direito é levado a entendê-lo como algo abstrato, sem referências empíricas. "O direito é transmitido nas faculdades como se a realidade é quem tivesse que se enquadrar nas suas molduras, e não no sentido inverso, onde o direito advém da sociedade" (PRANDO, 2001, p. 37).

Esta formação, dissociada da prática, leva os egressos dos cursos a se depararem com uma realidade desconhecida, o que dificulta sua possibilidade de ação no sentido de transformar a realidade. Inicia-se o que Bastos (2000, p. 333) denominou de

[...] trágico e paradoxal círculo vicioso do estudo jurídico tradicional: alienado dos processos legislativos [...], desconhece o fundamento de interesses das leis; alienado das decisões continuadas dos tribunais, desconhece os resíduos dos problemas e o desespero forense do homem; alienado da verificação empírica, desconhece as inclinações e tendências da sociedade brasileira moderna.

O que fica evidenciado é que, no ensino jurídico descontextualizado, as leis são mais importantes do que as pessoas. Age-se para atender a lei e não a sociedade. Discute-se um Direito idealizado e não um Direito que está a serviço das demandas sociais. Por isso Aguiar (1999) define o Direito vigente como sendo um texto.

Direito é texto. Texto legal, texto jurisprudencial, texto peticional, texto recursal, em que não existe vida. As pessoas concretas envolvidas numa contenda judicial são abstraídas; tornam-se partes, autores, réus, requerentes, requeridos, recorrentes, recorridos, embargantes, embargados etc., que transitam numa história delimitada pelas capas do processo e regida pelo princípio segundo o qual o que não está nos autos não está no mundo. No processo, o ser humano, que é vida, carne, conflito, esperanças, crueldade, abandono, amor, entre outras facetas, simplesmente se torna esquema frio, um ator de uma peça predeterminada, em suma, em texto. A textualidade é a expressão ritual do arcaísmo ancestral das práticas jurídicas (AGUIAR, 1999, p. 32).

Fazer com que o Direito deixe de ser texto é um dos desafios postos para que se possa falar em mudança no ensino jurídico do país.

### **2.2.2 O dogmatismo no ensino de Direito**

De acordo com Santos (2002, p. 66), dogmas são “construções teóricas voltadas à operacionalidade do contexto normativo, por seus aplicadores”. Ou seja, são opiniões formadas pelos teóricos do Direito que podem servir de fonte de embasamento das decisões judiciais. Neste sentido, são elementos cruciais para contribuir com a discussão jurídica.

O problema está no uso que os cursos de Direito fazem dos dogmas. Geralmente, eles são apresentados como algo inquestionável e imutável. Eles são postos como algo dado, como verdade absoluta, não deixando espaço para a problematização dos temas abordados. Desta forma, o que se encontra nas salas de aula é a reprodução e repetição do conhecimento, pois onde não há questionamento, não há renovação.

Um exemplo do mau uso dos dogmas, citado por Santos (2002) é a aceitação passiva da neutralidade do juiz. O autor afirma que

atrás dessa neutralidade, posta como um dado, e não como elaboração racional, voltada à consecução de um ideal, que é, pode residir como que um álibi a autorizar, em seu nome, a apatia, o descomprometimento, e, no extremo, a franca irresponsabilidade daqueles que venham a se utilizar dela como um escudo para a simples aplicação da lei (SANTOS, 2002, p. 65).

O dogmatismo, juntamente com a descontextualização do ensino jurídico, contribui para a perpetuação do sistema. Sim, porque em ambos os casos, não há incentivo nem espaço para a crítica. Assim, “advogar não é criticar a ordem, mas viabilizar a sua aplicação, especialmente nos países de tradição positivista” (BASTOS, 2000, p. 246).

Desta máxima, depreende-se que os cursos jurídicos, salvo raras exceções, continuam a formar profissionais destinados a reproduzir a ordem estabelecida e a servir a ideologia dominante, algo que já acontecia desde a sua fundação, em 1827. Nas palavras de Bittar (2006, p. 29) as faculdades de Direito, atualmente, “produzem em escala quase fabril quantidades enormes de operadores do sistema”.

### **2.2.3 A unidisciplinaridade no ensino dos cursos de Direito**

A unidisciplinaridade, que não é característica exclusiva do ensino jurídico, é marcada pela fragmentação do saber. Para possibilitar sua existência, é necessário que o conhecimento seja dividido em partes e que cada uma delas seja específica, única, sem intersecção umas com as outras. Esse saber fragmentado é armazenado sob a forma de disciplinas e é apresentado ao aluno como se fossem “pacotes” prontos para serem consumidos.

Surge, então, a figura dos especialistas, ou seja, aqueles que estão mais preparados para transmitir aquilo que está nos “pacotes”, o conteúdo específico e especializado de cada disciplina. Como elas – disciplinas – não têm relação umas com as outras, não há sentido, para seus especialistas, discutir sobre as mesmas, posto que são, pretensiosamente, autônomas.

Reforça-se, assim, o isolamento vivenciado no ensino jurídico. Isolamento em relação à sociedade e suas transformações, reflexo da descontextualização e do dogmatismo do ensino e isolamento relativo às disciplinas e aos professores, reflexo da unidisciplinaridade.

Não obstante, o egresso desses cursos carrega consigo uma visão fragmentada de mundo e do conhecimento, ficando impossibilitado, pelo menos num primeiro momento, de analisar um problema jurídico por diferentes ângulos. Sua análise resumir-se-á ao que está escrito nos códigos ou ao que é defendido por algum especialista ilustre. Seu olhar é pré-fabricado, direcionado, guiado para um lado que, muitas vezes, não quer ver o que está ao seu redor.

### 2.3 A metodologia do ensino jurídico

Num ambiente em que não há espaço para o debate e para a problematização, conforme mencionado, espera-se que a metodologia de ensino seja baseada na transmissão do conhecimento. O professor, especialista em sua disciplina, detém o conhecimento que deve ser transmitido e o aluno fica encarregado de absorver o que é exposto.

A passividade, a aceitação e a acomodação estão presentes na aula jurídica, que consiste, basicamente, na aula expositiva, denominada de aula-conferência, e no código comentado. Essas características, que marcam a trajetória dos cursos jurídicos desde o Império, como reflexo da forma como esses cursos foram idealizados, permanecem vivas no contexto atual do ensino jurídico, apesar das críticas e apelo por mudanças.

Constata-se, num levantamento sobre a metodologia do ensino jurídico feito por Melo Filho (2000, p. 38-39), que:

63% dos docentes fazem uso da aula expositiva como técnica única ou 'modus operandi' didático exclusivo em sala de aula;  
67% dos alunos restringem o seu estudo, em cada disciplina, a um só livro-texto ou 'manual' adotado pelo professor;  
58% das disciplinas jurídicas estão mal dimensionadas, ou seja, com muito conteúdo e pouco tempo para o seu desenvolvimento;  
90% da avaliação contempla tão-somente provas escritas discursivas onde não se mensuram as qualidades de refutar as teses contrárias e de refletir criticamente sobre o Direito;  
72% dos professores dos cursos jurídicos ministram uma só disciplina duas ou três vezes por semana, não realiza trabalhos de pesquisa, não orienta os alunos individualmente e extraclasse, não é portador de habilitação didática específica, não participa de outras atividades acadêmicas fora da sala de aula, exerce uma outra ocupação paralela que é a principal, e, a remuneração que percebe como docente é inexpressiva para a sua renda mensal.

Ao analisar cada um dos itens acima, não é difícil perceber que estão intimamente ligados e que acontecem em cadeia. Senão, vejamos: se a predominância das aulas é de exposição de conteúdo, o aluno tenderá a estudar apenas aquilo que foi exposto, sem se preocupar em procurar outras fontes, até porque não foi incentivado para isso (o professor, detentor do conhecimento, é a única fonte). Quanto mais conteúdo for transmitido, maior a possibilidade de o aluno ser bem-sucedido, pois o que importa é a quantidade de informação absorvida. Por isso, as disciplinas contêm um extenso rol de temas a serem tratados em sala de aula. Com muito conteúdo e pouco tempo, não há espaço para indagações.

Para avaliar se o conteúdo foi adquirido corretamente pelos alunos, provas escritas devem ser usadas. “Mede-se pela quantidade e pela exatidão das informações que se consegue reproduzir” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 52). O professor desses cursos, pelo fato de não ter preparação pedagógica para exercer o magistério, repete o modelo de ensino que vivenciou, com a certeza de que é assim que se aprende mesmo. Como a docência não é sua única ocupação, não chega a se indagar e a se preocupar sobre sua ação em sala de aula.

A visualização desse cenário é importante para a percepção de que pensar em reformulação do ensino jurídico não é pensar apenas em mudar o que deve ser ensinado, como tem sido feito com as mudanças no currículo e na lei. Não desmerecendo as mudanças feitas, vez que foram fundamentais para ensejar novos debates e apontar novas perspectivas, a crise do ensino jurídico demanda mudança mais profunda, que se refere à forma de ensinar, o que é muito mais difícil.

Modificar o método de ensino é, com certeza, mais difícil do que modificar currículos, porque envolve, em primeiro lugar, uma alteração de mentalidades, um convencimento do professor de que ele deve buscar novos caminhos para a transmissão do conhecimento jurídico, o que implica a absorção e domínio de novas formas de aprender e, em segundo lugar, porque a mudança no método de ensinar exige transformações no cenário pedagógico da escola, nos modelos de sala de aula, de biblioteca e no uso do material didático e de novas tecnologias, o que é muito difícil nas estruturas físicas de funcionamento acabado. O aspecto central do ensino do Direito não se restringe ao 'que' ensinar, de certa forma acomodável nos currículos e programas, mas estende-se ao 'como' ensinar, expressão verbal que traduz uma verdadeira revolução na obtenção de objetivos (BASTOS, 2002, p. 356).

Essa mudança torna-se ainda mais urgente se considerado o perfil desejado para o graduando em Direito, estabelecido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), qual seja:

sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da Justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2006a).

Pensar uma formação que favoreça as características previstas acima é pensar um ensino crítico, voltado a atender às demandas da sociedade e a problematizá-la. Conseguir que isso aconteça pressupõe mudança na metodologia do ensino, que não se realiza sem mudança na formação dos professores do magistério jurídico, foco desta pesquisa.

## **2.4 O perfil do docente do magistério jurídico**

O professor do magistério jurídico carrega consigo algumas características marcantes, que são procedentes tanto da própria trajetória histórica dos cursos de Direito como da trajetória de formação de professores para o Ensino Superior de forma geral. No primeiro caso, a consequência mais óbvia é a de que o professor é fruto daquilo que vivenciou e passa a ser um repetidor das ações que julgou adequadas ou inadequadas.

No segundo caso, ele é fruto de uma formação que, apesar de ter a pós-graduação "stricto sensu" como seu espaço determinado legalmente, ainda não tem diretrizes que a regulem, o que pode acabar não contribuindo significativamente para a sua formação. Em ambos os casos, os problemas se repetem ao se considerar o perfil desse profissional, problemas que serão apresentados a seguir.

Os professores dos cursos de Direito, em sua maioria, não têm formação pedagógica antes de iniciarem a docência. Adentram a sala de aula sem saber o que a docência exige, baseando-se apenas na vivência como alunos. Para Aguiar

(1999, p. 80), os professores de Direito podem ser considerados “professores de emergência, geralmente juízes, promotores e advogados, que só ouviram falar em educação no dia em que foram convidados a lecionar”.

Esses professores, geralmente, exercem outra profissão, além da docência, muitas vezes encarada como "bico", como forma de se manterem estudando ou como forma de atraírem clientela. Aguiar (1999) sustenta que, nesse caso, que é comum, o profissional vê a docência como uma operação de marketing, ou seja, como uma forma de divulgar seu trabalho e chamar atenção para as “conquistas” de seu escritório.

Tendo outra profissão, não é difícil imaginar que pouco tempo seja dedicado para a atividade docente, que se resume, inevitavelmente, ao tempo passado em sala de aula. A reflexão, o estudo, a pesquisa e a vida acadêmica não fazem parte da rotina desses professores, que chegam e saem assim que “bate o sinal”. Sem reflexão, não há questionamento, e, sem questionamento, não há mudança, tampouco, a percepção dessa necessidade.

Assim, o professor do ensino jurídico também não se propõe a mudar, sobretudo por não sentir o motivo pelo qual não deveria, principalmente em relação à competência pedagógica. “São raros os docentes que buscam titulação na área da educação, assim como são raros os programas de pós-graduação em Direito que propõem uma ação pedagógica inovadora” (VENTURA, 2004, p. 15).

Sem tempo de se dedicar à docência e sem reflexão sobre seu ofício, esse professor tende a ser um mero transmissor do conhecimento e da ideologia dominante.

Frequentemente, o professor é apenas o veículo de um saber que ele não elaborou e perante o qual ele nem sequer se posicionou numa perspectiva reflexiva e crítica. O professor passa a verdade do sistema dominante e a quer de volta, intacta, nas avaliações que ele faz do aluno (MARQUES NETO, 2001, p. 55).

Mesmo para aqueles poucos que se dedicam integralmente ao magistério jurídico, a situação não muda muito, dependendo da formação que tiveram. Muitas vezes, eles estão nesta situação até que consigam melhor colocação profissional ou aprovação em algum concurso público.

Vale lembrar que nos cursos jurídicos há, também, a presença, mesmo que reduzida, de professores alheios à área do Direito. É o caso dos professores da disciplina de Português Jurídico (geralmente graduados em Letras), dos professores de Filosofia e Sociologia, graduados nestas mesmas áreas do conhecimento e dos professores de Metodologia de Pesquisa, não necessariamente graduados em Direito. Estes professores, não raramente, são oriundos de licenciaturas, o que pressupõe algum contato com o saber pedagógico e uma visão diferente sobre a profissão docente. Entretanto, como são minoria, geralmente, guardam suas inquietações para si e limitam seu trabalho à sala de aula, fazendo o que julgam melhor, mas não ensejam grandes debates fora dela, até para não se exporem demais.

A situação descrita até aqui, não só em relação aos professores, mas também em relação à metodologia e às características do ensino jurídico, leva à constatação de Aguiar (1999, p. 83-84), sobre a escola jurídica como um todo: “ou ela permanece como está e empurra os operadores jurídicos para limbo da significância histórica, ou se refaz dando-lhes novo sentido”.

Em busca desse novo sentido é que esta pesquisa se dedica, acreditando que qualquer mudança esperada em relação ao ensino seja influenciada, diretamente, pela formação dos seus professores.

## **2.5 A pós-graduação em Direito no país**

A pós-graduação em Direito no Brasil não é marcada por uma política eficiente e por investimentos realizados pelo poder público ou entidades privadas. Embora a primeira menção ao título de doutor tenha acontecido já no art. 9º., da Lei do Império, de 11 de Agosto de 1827, data da criação dos cursos jurídicos no Brasil, não se pode destacar, ao longo de sua trajetória, momentos significativamente positivos em relação à pesquisa e à formação de professores.

A partir da referida lei, o título de doutor passou a ser conferido àqueles que cumprissem certas exigências, como a defesa de tese, o estudo de certas

disciplinas, e só os que obtivessem o título seriam chamados a lecionar. Vale destacar que, à época, o mestrado em Direito ainda não era cogitado.

Com a expansão do Ensino Superior brasileiro de Direito, iniciada no período da República, a demanda por professores cresceu e, assim, não apenas os doutores eram requisitados para a academia, mas, também, os profissionais de destaque, já que não havia tantos doutores disponíveis.

Desse modo, a pós-graduação não ficou institucionalizada como lugar de formação de professores, pois estes não dependiam dela para lecionar e, tampouco, tornou-se centro de pesquisa, devido, principalmente, à própria cultura dos cursos de Direito, focado na reprodução do conhecimento jurídico e não em sua produção.

O primeiro relatório patrocinado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizado por Joaquim de Arruda Falcão Neto, entre 1973 e 1974, sobre a situação da pós-graduação em Direito no país, chegou, de acordo com Bastos (2000, p. 320) às seguintes conclusões:

- inexistência de pesquisa na área jurídica;
- não há disponibilidade dos professores para estas atividades;
- os trabalhos jurídicos são de natureza dogmática e visam mais a subsidiar as atividades profissionais;
- os cursos de pós-graduação em Direito não estão credenciados;
- os cursos não possuem recursos específicos, e
- o pragmatismo dos professores se impõe aos estudos críticos e poucos alunos estão em tempo integral.

Em 1978, o CNPq produziu um relatório criticando o desempenho da pós-graduação e da pesquisa em Direito no Brasil. Em seu texto, está claro que o resultado atingido pela teoria jurídica é o de “trabalhar com categorias tradicionais, modelos fechados, visões formalistas e soluções abstratas” (RELATÓRIO CNPq, 1978 apud BASTOS, 2000, p. 325).

Em 1986, havia em funcionamento 16 cursos de pós-graduação em Direito no país, mas não se pode afirmar que se dedicavam a atividades integradas de ensino e pesquisa. Na verdade, segundo Bastos (2002, p. 327-328),

a questão da pesquisa não tem sido uma preocupação do ensino jurídico de pós-graduação no Brasil [...] Nas faculdades de Direito, não existe uma mentalidade voltada para a produção e investigação sobre a natureza do objeto do conhecimento jurídico, o que inviabiliza a pesquisa como método de ensino e aprendizagem.

Em relação à preocupação com a formação de professores para o magistério jurídico, pode-se dizer que ela ainda não aconteceu. Embora seja valorizado o professor que possui título de mestre e doutor, tal valorização não representa investimento em sua formação pedagógica, mas no seu conhecimento técnico sobre determinado assunto. Bastos (2000, p. 311), de certa forma, explica esta situação, afirmando que

a formação docente, independentemente da prática profissional – a advocacia, o ministério público e a magistratura – tem sido evitada devido ao seu potencial de transformar-se numa ação crítica e de questionamento das instituições e dos códigos, principalmente num quadro conjuntural em que o ensino jurídico confunde-se com o ensino dos códigos.

Atualmente, são 62 programas de pós-graduação "stricto sensu" no Brasil, reflexo da exigência do MEC de um terço do corpo docente das instituições com título de mestre ou doutor e da valorização dos títulos no mercado acadêmico tanto quanto no profissional. Novamente, entretanto, a esse aumento numérico de programas de pós-graduação não está aliada a melhoria de qualidade.

A pesquisa jurídica ainda é representada, em sua grande parte, por uma coletânea bibliográfica de autores renomados. Os trabalhos que contrariam este formato ocorrem de forma individualizada e inconstante, não representando uma nova tendência. A formação de professores, como atribuição da pós-graduação, por sua vez, começa a ser levada em consideração com a inclusão de certas disciplinas nos currículos dos programas. Embora discreta, a medida pode ser considerada um indicativo do reconhecimento da necessidade de mudanças. No entanto, no entender de Bastos (2000, p. 330),

o grande problema da pós-graduação (ou dos cursos de formação de professores) é convencer as instituições de que ela é destinada à formação de professores doutores ou mestres, e não a suprir as exigências e deficiências do mercado de advogados, juízes ou procuradores, assim como que a pós-graduação tem como compromisso a investigação jurídica criativa.

## **2.6 O papel da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi) em relação ao ensino jurídico e do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI)**

Esta seção propõe-se a apresentar, brevemente, o papel exercido pela OAB, pela ABEDi e pelo CONPEDI na luta por mudanças no ensino jurídico brasileiro.

### **2.6.1 A OAB**

A Ordem Brasileira de Advogados (OAB) sempre desempenhou importante papel em relação ao ensino jurídico, seja apontando problemas nos cursos propriamente ditos, seja apontando problemas na formação do profissional do Direito, percebidos pela atuação dos egressos dos cursos no mercado de trabalho. Mas foi em 1994, dois anos após a criação da Comissão de Ensino Jurídico da OAB, que ela se tornou uma instituição autorizada legalmente a pronunciar-se sobre esses cursos.

A comissão compõe-se de Conselheiros Federais e de advogados que também atuam no magistério jurídico, sempre com conhecimento reconhecido em sua área de atuação no país. Após longos debates, a Comissão foi responsável pela criação da portaria 1886/94, cujo objetivo reside em promover a melhoria dos cursos jurídicos no país.

O artigo 54, inciso XV, da Lei Federal nº. 8.906/94 estipulou que “compete ao Conselho Federal da OAB colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos” (SANTOS, 2002, p. 84). Desde então, a OAB tem se dedicado, veementemente, à avaliação dos cursos jurídicos, principalmente através do exame de ordem.

Vale ressaltar que o exame de ordem não tem como objetivo declarado avaliar os cursos jurídicos, mas avaliar a aptidão dos seus egressos para o exercício profissional da advocacia. Entretanto, como a aprovação neste exame é condição necessária para o exercício da advocacia, os cursos considerados bons, pela

sociedade, passam a ser aqueles que mais aprovam. Significa que a existência do exame acaba por influenciar a orientação pedagógica desses cursos que, muitas vezes, vai de encontro às mudanças pretendidas para o ensino jurídico.

Atualmente, o referido artigo encontra-se regulamentado pelo Decreto Federal nº. 3.680/01, que dispõe caber ao Conselho Federal da OAB a manifestação sobre o reconhecimento ou a renovação do reconhecimento dos cursos a serem criados, daqueles já existentes e dos que estão em funcionamento.

Em 2001, o Conselho Federal da OAB autorizou sua comissão a lançar o projeto OAB/Recomenda, com o intuito de “coletar dados dos vários instrumentos de avaliação existentes, para computá-los e reuni-los num documento único onde se vai mostrar à sociedade (e na medida do possível), a verdadeira situação de cada curso” (CASTRO, 2000, p. 23).

Conforme exposto, apesar de o envolvimento institucional da OAB sobre o ensino jurídico ser tema gerador de polêmicas, principalmente em relação ao exame de ordem, segundo Santos (2002), é inegável, pelo menos desde a criação da Comissão de Ensino Jurídico, sua contribuição para enriquecer o debate sobre o ensino jurídico brasileiro.

### **2.6.2 A ABEDi**

A Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi) é uma entidade nova, que surgiu da vontade de unir pessoas e instituições ligadas ao ensino ou a administração dos cursos de Direito, em busca da melhoria do ensino jurídico. Ela realiza eventos, na forma de congressos e colóquios, por exemplo, para disponibilizar um espaço de troca de ideias e proposições.

O I Congresso da ABEDi foi realizado em agosto de 2002, na cidade de Natal. Desde então, esses encontros acontecem, anualmente, seguidos da publicação do Anuário ABEDi, contemplando o que foi apresentado nos congressos. Os anuários começaram a ser veiculados a partir da realização do segundo evento.

Esta associação se autodenomina uma entidade plural, mas com objetivos em comum, quais sejam:

Congregar especialistas e entidades vinculadas à pesquisa e à educação em Direito, promover e divulgar estudos e debates sobre ensino, pesquisa e extensão em graduação e pós-graduação em Direito;  
Elaborar propostas de elevação da qualidade do ensino, isoladamente ou em conjunto com autoridades públicas, entidades interessadas e instituições de ensino; colaborar com os processos de avaliação dos cursos de graduação em Direito e dos programas de pós-graduação em Direito;  
Promover eventos sobre a matéria, preferencialmente em conjunto com outras instituições interessadas (ABEDI, [s.d.]).

No curto espaço de tempo, desde a realização do primeiro congresso, em 2001, pode-se dizer que a ABEDi conseguiu promover eventos importantes e contribuir com o debate acerca do ensino jurídico.

### **2.6.3 O CONPEDI**

O Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) é uma associação sem fins lucrativos, criada, em 1992, para promover a discussão e o desenvolvimento da pós-graduação em Direito no país. Para tanto, organiza eventos semestrais sobre ensino e pesquisa jurídica, com posterior publicação em seus anais.

O CONPEDI tem por objetivo:

Incentivar os estudos jurídicos de pós-graduação nas diferentes instituições brasileiras de ensino universitário; colaborar na definição de políticas jurídicas para a formação de pessoal docente da área jurídica, opinando, junto às autoridades educacionais, sobre os assuntos de interesse da pesquisa e da pós-graduação em Direito; defender e promover a qualificação do ensino jurídico, bem como sua função institucional e seu papel social (CONPEDI, 2009).

Diante do que foi apresentado neste capítulo, pode-se dizer que mudanças no ensino jurídico são cruciais, mas que o primeiro passo para alcançá-las, que é o reconhecimento dessa necessidade, já foi dado. O papel exercido pela OAB e a própria existência da ABEDi e do CONPEDI são indicativos de uma perspectiva mais promissora para o magistério jurídico no país.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa caracterizada, essencialmente, por seguir abordagem quali-quantitativa, o que pressupõe estar a pesquisa inserida no campo das ciências humanas (pesquisa qualitativa) e das ciências naturais (pesquisa quantitativa). Isto significa, grosso modo, que a pesquisa qualitativa preocupa-se com a qualidade dos dados e a pesquisa quantitativa preocupa-se com a quantificação dos mesmos.

Chizzotti (2005, p. 52) diferencia estas duas abordagens da seguinte forma:

Quantitativas: prevêm a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas. O pesquisador descreve, explica e prediz;

Qualitativas: fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta.

Na prática, entretanto, tal separação parece inútil, pois o que define a abordagem de uma pesquisa é o objeto a ser pesquisado. Desta forma, a escolha de uma abordagem deve estar a serviço do objeto de pesquisa e de suas necessidades.

A pesquisa engloba, pois, as duas abordagens, a qualitativa e a quantitativa. Dados numéricos e quantificáveis em relação aos cursos de pós-graduação em Direito no país foram coletados, mas sua análise não se reduziu à descrição dos mesmos. A pesquisadora preocupou-se em interpretá-los e analisá-los qualitativamente, para compreender seus significados.

O método indutivo, em que se parte da observação de casos particulares para se chegar a uma conclusão geral (para todos os casos), foi empregado, sendo possível a generalização do resultado. Quase todos os cursos de mestrado e doutorado foram analisados, com exceção daqueles cujos dados não foram

disponibilizados, o que justifica e oferece credibilidade à generalização. Em outras palavras, o resultado alcançado nesta pesquisa é representativo dos cursos de pós-graduação em Direito no país, em relação aos objetivos propostos. Mesmo assim, as conclusões foram tratadas cuidadosamente e suas limitações foram apontadas.

O procedimento adotado para a realização da pesquisa, cujo objetivo é compreender a formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil por meio dos cursos formadores, quais sejam, os cursos de pós-graduação "stricto sensu", e sugerir diretrizes de formação, foi, primeiramente, um levantamento da literatura produzida sobre o tema, tendo como foco o Ensino Superior e o Ensino Jurídico.

Para o Ensino Superior, foram realizadas leituras de autores como Anastasiou (2007), Berbel (2008), Castanho (2007), Cunha (2007), Masetto (1998; 2003), Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Lima (2004), Reali e Mizukami (2002), Rios (2006; 2007) e Tardif (2002). Nas leituras, procurou-se em aprofundar o conhecimento, principalmente, no que tange aos saberes necessários à docência no Ensino Superior, às características e ao perfil do docente, além do papel da pós-graduação na formação do professor.

As questões legais pertinentes à formação do professor do magistério jurídico foram pesquisadas, principalmente, no "site" da CAPES.

Quanto ao Ensino Jurídico, textos referentes à sua evolução histórica, às suas principais características – relacionadas ao ensino propriamente dito, à metodologia e ao perfil do docente do magistério jurídico – e à pós-graduação em Direito no país foram selecionados e estudados. Autores, como Adorno (1988), Aguiar (1999), Bastos (2000), Bittar (2006), Carlini (2005), Dantas (2001), Melo Filho (1997; 2000), Rodrigues (1993) e Ventura (2004), fizeram parte da base teórica do estudo sobre Ensino Jurídico.

O papel da OAB, da ABEDi e do CONPEDI também constituíram parte importante deste estudo, tendo como principais fontes Castro (2000), Melo Filho (1997; 2000), além dos seus respectivos "sites". Todo o material citado foi cuidadosamente lido e analisado, servindo de subsídio para a elaboração dos capítulos 1 e 2 e como fonte fundamentadora de toda esta pesquisa.

Além da revisão da literatura, foi realizada uma pesquisa no "site" da CAPES, pois, como a pesquisa teve a intenção de conhecer os objetivos declarados pelos cursos de mestrado e doutorado em Direito no Brasil e analisar como eles traduzem,

em suas disciplinas e seus programas, o que proclamam como objetivos, o "site" foi considerado a melhor escolha. Isto porque a instituição disponibiliza dados sobre a avaliação, por ela realizada, dos programas de pós-graduação "stricto sensu" em Direito no Brasil.

Na avaliação, encontram-se, no "link" *Cadernos de Indicadores*, dados referentes ao programa (PR), à produção técnica (PT), às disciplinas (DI), à proposta do programa (PO), às teses e dissertações (TE), à produção artística (PA), às linhas de pesquisa (LP), à atuação docente (DA), à produção bibliográfica (PB), ao corpo docente – vínculo formação – (CD), aos projetos de pesquisa (PP) e à produção docente (DP). Todos os itens foram analisados, separadamente, para cada programa de pós-graduação em Direito no país.

A pesquisa teve como base o ano de 2008, pois é o mais recente disponível no "site" da CAPES. Para melhor entendimento do caminho percorrido na pesquisa, os dados serão apresentados por etapas, assim divididas:

- a) **Etapa 1:** em busca dos programas de pós-graduação em Direito no Brasil;
- b) **Etapa 2:** em busca dos cadernos de indicadores; e
- c) **Etapa 3:** em busca dos dados do caderno de indicadores.

### **3.1 Etapa 1: em busca dos programas de pós-graduação em Direito no Brasil**

O primeiro passo foi saber quantos programas de mestrado e/ou doutorado em Direito existem no país e onde são oferecidos. Para obter esta informação, optou-se por visitar o "site" da CAPES e selecionar os programas de Direito reconhecidos pela instituição, que é o órgão avaliador do ensino de pós-graduação no Brasil.

A CAPES atribui nota, de 1 (um) a 7 (sete), aos programas de pós-graduação, mas apenas aqueles que obtêm nota igual ou superior a 3 (três) são reconhecidos e recomendados. Portanto, apenas os programas de Direito com nota 3 (três), ou superior, foram considerados, já que este é o "requisito básico estabelecido pela

legislação vigente para serem reconhecidos pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em decorrência, expedirem diplomas de mestrado e/ou doutorado com validade nacional" (BRASIL, [s.d.]).

Para a realização desta etapa não foram encontrados grandes obstáculos, uma vez que o "site" da CAPES é organizado e autoexplicativo. Ao entrar na página inicial, encontra-se facilmente o "link" *Avaliação* e, em seguida, *Cursos Recomendados e Reconhecidos*. Ao clicar neste último, tem-se a opção de escolha da lista de cursos Por área, Por conceito ou Por região/instituição.

Como o interesse deste estudo está relacionado apenas ao Direito, foi selecionada a opção Por área. Neste caso, o que se apresenta primeiro são as grandes áreas, divididas em: CIÊNCIAS AGRÁRIAS; CIÊNCIAS BIOLÓGICAS; CIÊNCIAS DA SAÚDE; CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA; CIÊNCIAS HUMANAS; CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS; ENGENHARIAS; LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES; E MULTIDISCIPLINAR.

O Direito está inserido nas CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, por isso, este item foi escolhido. A página que se abre contém a lista dos programas das ciências sociais aplicadas com dados quantitativos em relação aos cursos. Quanto ao Direito, a informação que se obteve, na oportunidade, indicou a existência de 67 programas de pós-graduação "stricto sensu" no país, reconhecidos pela CAPES. Destes, 40 são apenas de mestrado acadêmico e 27 são de mestrado e doutorado acadêmico. Não há cursos de mestrado profissional em Direito no Brasil.

Em seguida, ainda na mesma página, o item Direito foi selecionado, dando oportunidade de acesso à lista completa de todos os cursos de pós-graduação relacionados à matéria, em andamento no país, reconhecidos e recomendados pela CAPES. Como a lista contém todos os programas juntos, considerou-se conveniente voltar à página que continha a opção Por conceito, para obter listas separadas por nota dos cursos de pós-graduação em Direito. Assim, a visualização e organização dos dados seriam facilitadas.

O procedimento adotado foi o mesmo. Ao selecionar o item *Por conceito*, verificou-se o seguinte:

**Quadro 1 – Cursos recomendados e reconhecidos**

Conceito	Detalhar por	Programas e Cursos de Pós-Graduação					Totais de Cursos de Pós-Graduação			
		Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
3	Área	1.178	947	3	183	45	1.260	1.029	48	183
	Região									
4	Área	942	152	24	67	699	1.600	810	723	67
	Região									
5	Área	528	4	13	25	486	1.019	495	499	25
	Região									
6	Área	156	0	3	0	153	308	152	156	0
	Região									
7	Área	82	0	0	0	82	164	82	82	0
	Região									
Todos	Área	2.886	1.103	43	275	1.465	4.351	2.568	1.508	275
	Região									

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).

- \* Mestrado Acadêmico
- \*\* Doutorado
- \*\*\* Mestrado Profissional
- \*\*\*\* Mestrado Acadêmico / Doutorado

Este quadro contém todos os programas de pós-graduação, divididos por conceito, que varia de 3 (três) a 7 (sete). Para cada conceito, tem-se a opção de visualização dos cursos, distribuídos por área ou por região. Optou-se por escolher a visualização por área, já que o foco são os cursos de Direito em nível nacional.

A busca foi iniciada pelos cursos com conceito 3 (três). Primeiramente, obteve-se um quadro com todas as grandes áreas de pós-graduação "stricto sensu". Em seguida, selecionou-se a área de Ciências Sociais Aplicadas para, só então, clicar na área específica do Direito. Como resultado, obteve-se o seguinte:

**Quadro 2 – Programa de pós-graduação avaliado com conceito 3**

Conceito: 3					
GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS					
ÁREA: DIREITO					
PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO		
			M	D	F
DIREITO AGROAMBIENTAL	UFMT	MT	3	-	-
DIREITO PROCESSUAL CIVIL	UFES	ES	3	-	-
BIODIREITO, ÉTICA E CIDADANIA	UNISAL	SP	3	-	-
CIÊNCIA JURÍDICA	FUNDINOPI	PR	3	-	-
CIÊNCIAS JURÍDICAS	CEUMAR	PR	3	-	-
CONSTITUIÇÃO E SOCIEDADE	IDP	DF	3	-	-
DIREITO	UFAL	AL	3	-	-
DIREITO	FDV	ES	3	-	-
DIREITO	FDMC	MG	3	-	-
DIREITO	FDSM	MG	3	-	-
DIREITO	UNAMA	PA	3	-	-
DIREITO	UNICAP	PE	3	-	-
DIREITO	UNICURITIB	PR	3	-	-
DIREITO	UNIBRASIL	PR	3	-	-
DIREITO	UFRJ	RJ	3	-	-
DIREITO	UCAM	RJ	3	-	-
DIREITO	UCS	RS	3	-	-
DIREITO	URI	RS	3	-	-
DIREITO	UNESP/FR	SP	3	-	-
DIREITO	UNIMEP	SP	3	-	-
DIREITO	UNIMAR	SP	3	-	-
DIREITO	UNIB	SP	3	-	-
DIREITO	UNIFIEO	SP	3	-	-
DIREITO	UNITOLEDO	SP	3	-	-
DIREITO	EDESP/FGV	SP	3	-	-
DIREITO (DIREITO E DESENVOLVIMENTO)	UFC	CE	3	-	-
DIREITO AGRÁRIO	UFG	GO	3	-	-
DIREITO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	FMU	SP	3	-	-
DIREITO PROCESSUAL E CIDADANIA	UNIPAR	PR	3	-	-
DIREITO PÚBLICO	UFU	MG	3	-	-
DIREITOS COLETIVOS E CIDADANIA	UNAERP	SP	3	-	-
INSTITUIÇÕES SOCIAIS, DIREITO E DEMOCRACIA	FUMEC	MG	3	-	-

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).

- \* Mestrado Acadêmico
- \*\* Doutorado
- \*\*\* Mestrado Profissional

Mesmo procedimento foi adotado para a obtenção da lista dos cursos de Direito com conceito que variam de 4 (quatro) a 7 (sete). Vale destacar que a nenhum programa de pós-graduação de mestrado e doutorado em Direito no Brasil avaliado pela CAPES foi atribuído conceito 7 (sete). Seguem, pois, abaixo, os quadros demonstrativos dos cursos que obtiveram conceito 4 (quatro), 5 (cinco) e 6 (seis), respectivamente.

**Quadro 3 – Programa de pós-graduação avaliado com conceito 4 (quatro)**

<b>Conceito: 4</b>					
GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS					
ÁREA: DIREITO					
PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO		
			M	D	F
CIÊNCIA JURÍDICA	UNIVALI	SC	4	4	-
CIÊNCIAS CRIMINAIS	PUC/RS	RS	4	4	-
CIÊNCIAS JURÍDICAS	UFPB/J.P.	PB	4	-	-
DIREITO	UFBA	BA	4	4	-
DIREITO	UCB	DF	4	-	-
DIREITO	UNICEUB	DF	4	4	-
DIREITO	PUC/PR	PR	4	4	-
DIREITO	UGF	RJ	4	4	-
DIREITO	FDC	RJ	4	-	-
DIREITO	UFRN	RN	4	-	-
DIREITO	UFRGS	RS	4	4	-
DIREITO	UNISC	RS	4	4	-
DIREITO	UNISANTOS	SP	4	-	-
DIREITO	UNIMES	SP	4	4	-
DIREITO	FEESR	SP	4	-	-
DIREITO AMBIENTAL	UEA	AM	4	-	-
DIREITO CONSTITUCIONAL	UNIFOR	CE	3	4	-
DIREITO NEGOCIAL	UEL	PR	4	-	-
DIREITO POLÍTICO E ECONÔMICO	UPM	SP	4	4	-
FUNÇÃO SOCIAL DO DIREITO	FADISP	SP	4	4	-
SISTEMA CONSTITUCIONAL DE GARANTIA DE DIREITOS	ITE	SP	5	4	-

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).

- \* Mestrado Acadêmico
- \*\* Doutorado
- \*\*\* Mestrado Profissional

**Quadro 4 – Programa de pós-graduação avaliado com conceito 5 (cinco)**

Conceito: 5					
GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS					
ÁREA: DIREITO					
PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO		
			M	D	F
DIREITO	UNB	DF	5	5	-
DIREITO	UFMG	MG	5	5	-
DIREITO	PUC/MG	MG	5	5	-
DIREITO	UFPA	PA	5	5	-
DIREITO	UFPE	PE	5	5	-
DIREITO	UERJ	RJ	5	5	-
DIREITO	PUC-RIO	RJ	5	5	-
DIREITO	UNESA	RJ	5	5	-
DIREITO	PUC/RS	RS	5	5	-
DIREITO	UNISINOS	RS	5	5	-
DIREITO	PUC/SP	SP	5	5	-

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).

- \* Mestrado Acadêmico
- \*\* Doutorado
- \*\*\* Mestrado Profissional

**Quadro 5 – Programa de pós-graduação avaliado com conceito 6 (seis)**

Conceito: 6					
GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS					
ÁREA: DIREITO					
PROGRAMA	IES	UF	CONCEITO		
			M	D	F
DIREITO	UFPR	PR	6	6	-
DIREITO	UFSC	SC	6	6	-
DIREITO	USP	SP	6	6	-

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).

- \* Mestrado Acadêmico
- \*\* Doutorado
- \*\*\* Mestrado Profissional

Percebe-se, pelos quadros apresentados, que a maioria dos programas obteve conceito 3 (três) – 32 programas –, seguido de 21 programas com conceito 4 (quatro), 11 programas com conceito 5 (cinco) e 3 programas com conceito 6 (seis). O

resultado não surpreende, já que as exigências para a atribuição de notas aumentam para cada conceito.

De posse dessas informações, o próximo passo foi conhecer e analisar cada programa, através dos dados disponibilizados no "site" da CAPES. Por questão de organização, apenas, a análise foi iniciada com os programas aos quais foram atribuídos conceito 3 (três), seguindo-se a ordem crescente de conceitos.

### **3.2 Etapa 2: em busca dos cadernos de indicadores**

Após a obtenção da lista completa dos cursos de pós-graduação em Direito no país, partiu-se para a busca dos respectivos dados. Nessa etapa, o foco foi a avaliação da CAPES contida nos *Cadernos de Indicadores*. Novamente, o percurso escolhido não apresentou dificuldades devido à organização do "site".

Dentre as informações, tem-se o item *Dados da Avaliação*, que se subdivide em *Fichas de Avaliação* e *Cadernos de Indicadores*. Como a opção desta pesquisa é analisar os dados contidos nos cadernos de indicadores, este foi o "link" acessado a partir de então.

A título de exemplo, apresenta-se, a seguir, o quadro relativo ao programa de Direito da UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, que foi repetido para todos os outros 66 programas de pós-graduação "stricto sensu". Ao clicar no "link" da UNISAL, contido na lista da Etapa 1, tem-se como resultado o constante do Quadro 6, a seguir.

Cabe observar que todos os itens que estão em azul são "links" que levam a informações referentes aos programas e seus respectivos cursos. Dentre estes, clicou-se no "link" *Caderno de Indicadores*, obtendo-se os resultados apresentados no Quadro 7, abaixo.

**Quadro 6** – Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo/SP UNISAL

<b>GRANDE ÁREA: DIREITO</b>				
<b>ÁREA: DIREITO</b>				
<b>UNISAL - CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO / SP</b>				
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA: <i>Particular</i>				
PROGRAMA: <i>BIODIREITO, ÉTICA E CIDADANIA(33131015003P5) NÍVEIS: M</i>				
ÁREA BÁSICA: <i>DIREITOS ESPECIAIS</i>				
Logradouro: RUA DOM BOSCO, 284				
Bairro: CENTRO				
Cidade/UF: LORENA / SP				
CEP: 12600-100 Caixa Postal:				
Telefone: (12) 3159-2033 / Ramal: 300 / Ramal:				
FAX: (12) 3159-2039				
e-mail: <a href="mailto:ms_direito@lo.unisal.br">ms_direito@lo.unisal.br</a>				
url: <a href="http://www.lo.unisal.br">http://www.lo.unisal.br</a>				
CURSO(S)	SITUAÇÃO	RECOMENDAÇÃO	NÍVEL	CONCEITO
<a href="#">Biodireito, Ética e Cidadania</a>	em funcionamento	Homologado pelo CNE (Portaria MEC 524, DOU 30/04/2008 - Parecer CES/CNE 33/2008, 29/04/2008)	Mestrado	3
DADOS DA AVALIAÇÃO				
Fichas de Avaliação				
Caderno de Indicadores				

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).

## Quadro 7 – Cadernos de Indicadores

PR - Programa	TE - Teses e Dissertações	PB - Produção Bibliográfica
PT - Produção Técnica	PA - Produção Artística	CD - Corpo Docente, Vínculo Formação
DI - Disciplinas	LP - Linhas de Pesquisa	PP - Projetos de Pesquisa
PO - Proposta do Programa	DA - Docente Atuação	DP - Docente Produção

IES: UNISAL												
ANO BASE	DOCUMENTOS											
	PR	TE	PB	PT	PA	CD	DI	LP	PP	PO	DA	DP
2006	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2007		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2008		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).

Verifica-se um panorama completo do programa de pós-graduação, com os documentos necessários para conhecê-lo em detalhes. O próximo passo, então, foi, para cada programa, clicar em cada um dos "links" oferecidos e proceder ao registro das informações contidas, para a devida análise.

### 3.3 Etapa 3: em busca dos dados dos cadernos de indicadores

Nesta etapa, o objetivo foi agrupar as informações presentes em cada um dos itens disponíveis no caderno de indicadores de cada programa, com exceção dos itens: dados relacionados aos programas (PR); dados relacionados à atuação docente (DA); e dados relacionados à produção docente (DP).

Fato é que, nesses "links", encontram-se dados quantitativos apenas dos programas, da atuação e da produção docente, ou seja, têm-se os mesmos dados que são disponibilizados separadamente, porém, com foco apenas nos números. Como é interessante, para esta pesquisa, conhecer não somente a quantidade de artigos produzida pelo programa, mas, também, o assunto dos artigos, estes itens não foram desconsiderados.

Para facilitar a compreensão do procedimento adotado para a coleta e análise dos dados pertinentes, ele será demonstrado também separadamente, conforme a sequência:

- a) Dados relacionados às propostas dos programas (PO);
- b) Dados relacionados às disciplinas dos programas (DI);
- c) Dados relacionados ao corpo docente (vínculo, formação) (CD);
- d) Dados relacionados à produção artística (PA); à produção técnica (PT) e à produção bibliográfica (PB);
- e) Dados relacionados às linhas de pesquisa (LP);
- f) Dados relacionados aos projetos de pesquisa (PP); e
- g) Dados relacionados às teses e dissertações (TE).

### **3.3.1 *Dados relacionados às propostas dos programas (PO)***

Este item apresenta minuciosamente as propostas de cada programa. É composto por textos longos que tratam da visão geral do programa, evolução e tendências, que abrangem os objetivos gerais e específicos, além de sugestões que o programa faria à CAPES, da relação graduação e pós-graduação, entre outros.

Como o foco, ao analisar este item, foi conhecer os objetivos declarados de cada programa, a busca voltou-se apenas a esses quesitos. Para isto, ao clicar no item (PO), analisou-se apenas o tópico visão geral do programa, evolução e tendências, procurando-se, para cada programa, palavras que o relacionassem com o objetivo de formar professores para o magistério jurídico. Programas com objetivos de *qualificar profissionais para a docência, formar professores, contribuir com o quadro de professores de Ensino Superior* foram separados para análise.

### **3.3.2 *Dados relacionados às disciplinas dos programas (DI)***

Para coletar dados referentes às disciplinas, clicou-se, para todos os programas, no "link" *disciplinas dos programas (DI)*. Este item oferece a lista completa das disciplinas oferecidas de cada um dos programas, juntamente com a carga horária, número de créditos, ementa e bibliografia sugerida. Como eram muitas disciplinas, e, conseqüentemente, muita informação simultânea, este estudo restringiu-se à seleção, através de seus títulos, apenas das disciplinas com cunho pedagógico.

Foram utilizadas as palavras-chave: *ensino*, *didática* e *educação*, para selecionar as disciplinas e os respectivos programas, que serviriam de base para posterior análise. As disciplinas que não continham essas palavras foram descartadas considerando o fato de não serem dedicadas às questões pedagógicas.

### **3.3.3 Dados relacionados ao corpo docente – vínculo, formação – (CD)**

Este item apresenta a lista completa dos nomes dos professores dos programas, juntamente com sua formação – último título –, instituição, ano de titulação e vínculo empregatício. Para esta pesquisa, levou-se em consideração apenas o último título, para saber da relação com a Pedagogia. Vale ressaltar que apenas o último título, obviamente, não define a formação de um professor, mas esse era um dado disponível e considerado pertinente.

Como mencionado anteriormente, ao clicar no "link" *corpo docente (CD)*, eram apresentados os nomes dos professores dos programas, mas não as suas disciplinas. Por isso, para saber se professor leciona determinada disciplina, há de se ter, de antemão, o nome do docente e a disciplina. Como, para esta pesquisa, pretendeu-se conhecer a formação do professor da disciplina relacionada à *Metodologia de Ensino*, foi necessário buscar, no "link" denominado *disciplinas*, o nome dos professores.

Somente de posse da lista dos nomes dos professores que lecionam a referida disciplina, ou disciplina afim, é que foi possível verificar sua formação para posterior análise.

### **3.3.4 Dados relacionados à produção artística (PA), à produção bibliográfica (PB) e à produção técnica (PT)**

A produção artística de um programa refere-se, especificamente, à produção de cursos de curta duração, programas de rádio ou TV, vídeo, cinema e obras de artes visuais, entre outros. A produção bibliográfica engloba a redação de livros, capítulos e artigos. Já a produção técnica de um programa refere-se aos dados

relacionados à apresentação de trabalhos, comunicações, cursos, serviços técnicos e organizações de eventos realizados pelos professores.

Estes itens, nos cadernos de indicadores, apresentam a produção de cada professor do programa. Como o interesse é avaliar apenas os professores das disciplinas pedagógicas, levantaram-se os dados referentes a esses professores apenas.

Para esses docentes, buscou-se identificar se havia tais produções relacionadas, de alguma forma, à educação no Ensino Superior ou ao magistério jurídico. Por este motivo, foram utilizadas as palavras-chave *educação*, *ensino* e *universidade*.

### **3.3.5 Dados relacionados às linhas de pesquisa (LP)**

Neste item, foi adotado procedimento semelhante àquele utilizado para encontrar as disciplinas dos programas, ou seja, clicou-se, para todos os programas, no "link" *Linhas de Pesquisa (LP)*, obtendo-se a lista das linhas de pesquisa referentes a cada programa. Como critério de seleção das linhas de pesquisa pertinentes a este estudo, que se destinam às questões educacionais, foram utilizadas as palavras-chave *ensino jurídico*, *educação* e *magistério jurídico*. Da mesma forma, as linhas de pesquisa que não continham as palavras-chave foram desconsideradas.

### **3.3.6 Dados relacionados aos projetos de pesquisa (PP)**

Com o intuito de verificar se os programas de pós-graduação em Direito no país desenvolvem algum projeto de pesquisa que se propõe à discussão de questões pedagógicas, foi realizada uma busca no "link" (PP). Nessa busca, foram utilizadas, para os títulos dos projetos, as palavras-chave *ensino jurídico*, *educação* e *magistério jurídico*.

Durante a busca, surgiram três projetos de pesquisa cujos títulos, embora não contivessem as palavras-chave selecionadas, traziam os termos: *educacional* ou *escolar*. Como as palavras remetem à educação, os projetos foram considerados.

Além dos títulos, o "link" ofereceu dados relativos às linhas de pesquisa, área de concentração, descrição do projeto, situação atual, ano de início, nome dos pesquisadores e vínculo com a graduação. Para esta pesquisa, entendeu-se conveniente analisar as descrições dos projetos, uma vez que os títulos, em alguns casos, não eram autoexplicativos.

### **3.3.7 Dados relacionados às teses e dissertações (TE)**

Para encontrar as teses e dissertações produzidas em cada programa, no ano de 2006, clicou-se no "link" *teses e dissertações (TE)*. Foi encontrada, então, a lista completa, com o nome do autor, o título do trabalho, a área de concentração, a linha de pesquisa, o projeto de pesquisa o nome do orientador, entre outros dados.

Como o objetivo era saber se existem teses e dissertações relacionadas à educação, realizou-se uma busca pelas palavras-chave *educação*, *ensino* e *universidade*. Todas as teses e dissertações que continham as palavras foram selecionadas para posterior análise.

## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo dedica-se à apresentação e discussão dos dados encontrados no caderno de indicadores de cada programa de pós-graduação em Direito, em funcionamento no país, constantes do "site" da CAPES. Para facilitar a compreensão dos dados, eles serão apresentados na seguinte conformidade:

- a) Dados relacionados às propostas dos programas (PO);
- b) Dados relacionados às disciplinas dos programas (DI);
- c) Dados relacionados ao corpo docente (vínculo, formação) (CD);
- d) Dados relacionados à produção artística (PA); à produção bibliográfica (PB) e à produção técnica (PT);
- e) Dados relacionados às linhas de pesquisa (LP);
- f) Dados relacionados aos projetos de pesquisa (PP); e
- g) Dados relacionados às teses e dissertações (TE).

### **4.1 Dados relacionados às propostas dos programas (PO)**

Cada programa de pós-graduação em Direito no país registra, para avaliação da CAPES, a proposta de seus programas, definida, geralmente, na forma de objetivos. Esta pesquisa foi em busca de tais objetivos para avaliar se, entre eles, havia preocupação com a formação de professores.

Uma dificuldade encontrada foi a falta de padronização do conteúdo dos textos desse item nos cadernos de indicadores. Enquanto alguns programas exibiam de forma clara e precisa seus objetivos, outros utilizavam o espaço para declarar as mudanças previstas para o futuro ou para apresentar as mudanças feitas e adequar o programa às exigências da CAPES. Infelizmente, cinco programas não disponibilizaram seus dados no "site", sendo, portanto, ignorados neste estudo, a saber: FDSM, FUMEC, UFMT, UFRJ e UFU.

Assim, dos 62 programas de mestrado e doutorado em Direito que foram analisados, 41 declaram ter, entre seus objetivos, o de formar professores para o magistério jurídico. Esta declaração aparece de forma explícita, como no programa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), isto é, o Programa de Pós-Graduação (PPGD) em Direito possui como objetivo: "qualificar professores para o exercício docente no ensino superior [...]" ou de maneira mais contida, como o Programa da Universidade de Marília (UNIMAR), "[...] gerar mudanças capazes de oportunizar a atuação do profissional do direito no ensino jurídico contemporâneo, face às tendências decorrentes do processo de globalização e disseminação das inovações tecnológicas, [...]".

Vale ressaltar que não foi levado em consideração o conceito de formação implicado na apresentação desses objetivos. Assim, objetivos, como o da UNAERP, qual seja, "habilitar para as atividades de ensino universitário", ou da UNAMA, que pretende "capacitar docentes dos diversos ramos da Ciência Jurídica, de modo a garantir o desempenho eficiente e a pesquisa científica efetiva na área do Direito" foram considerados igualmente como objetivo de formação de professores, apesar da incompatibilidade dos termos.

Em outras palavras, o programa que menciona, de alguma forma, a preocupação com a formação de professores, qualquer que seja ela, foi agrupado na categoria *programas cujo objetivo inclui a formação de professores*. São, ao todo, 41 programas, ou 66%, a saber: UFES, UNISAL, FUNDINOPI, CEUMAR, UFAL, FDV, FDMC, UNAMA, UNICAP, UNICURITIB, UNIBRASIL, URI, UNESP/FR, UNIMEP, UNIMAR, UNIB, UNITOLEDO, EDESP/FGV, UFC, UFG, FMU, UNIPAR, UNAERP, PUC/RS – Ciências Criminais, UFPB/JP, UFBA, UCB, PUC/PR, UFRN, UNISANTOS, FEESR, UEA, UNIFOR, FADISP, UNB, UFMG, PUC/MG, UERJ, UNISINOS, PUS/SP e UFPR.

Os programas de instituições, como a IDP, UNIVALI, UNICEUB, FDC, UPM, UFPE, PUC-RS – Direito e UFSC, não mencionam, em seus objetivos, a formação de professores para o magistério jurídico. A preocupação está restrita à formação de pesquisadores e de profissionais qualificados para atuar no mercado de trabalho. Esses programas, oito no total, ou 13%, fazem parte da categoria *programas cujos objetivos declarados não incluem a formação de professores*.

Os treze programas restantes, ou 21%, fazem parte da categoria *sem definição*, pois o conteúdo do texto inserido nos cadernos de indicadores, no item

proposta do programa, menciona apenas as mudanças feitas para adequação às exigências da CAPES ou as pretensões para o futuro. São, portanto, os programas da UCAM, UCS, UNIFIEO, UGF, UFRGS, UNISC, UNIMES, UEL, ITE, UFPA, PUC-RIO, UNESA e USP. Os números estão representados no Gráfico 1, a seguir:



Tem-se, então, que a maioria dos programas – 66% – faz referência à formação de professores quando declara seus objetivos. Apesar de ser maioria, o resultado não pode ser considerado satisfatório, uma vez que, a pós-graduação "stricto sensu" é destinada à formação. Se esta preocupação só existe em 66% dos cursos, como ficam os outros 34%?

É certo que não houve possibilidade de identificar os objetivos de 21% dos casos, ou seja, os da categoria *sem definição*, pois não havia menção no texto. E os outros 13% dos programas que explicitaram claramente seus objetivos, sem sequer mencionar tal preocupação? Como se dá a formação dos futuros professores que passam por estes cursos? E mais, se a pós-graduação não tem, entre seus objetivos, a formação do professor para o Ensino Superior, onde, quando e como ele será formado?

A situação agrava-se quando se tem consciência de que esses números representam apenas a intenção dos programas. Nada garante, efetivamente, que os aspectos declarados como objetivos serão cumpridos de fato, ou, menos ainda, alcançados. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, convém que se faça uma análise desses programas no que tange aos objetivos.

Para este estudo, cuja proposta é conhecer os objetivos declarados dos programas de pós-graduação em Direito desenvolvidos no país, e como tais programas traduzem nas disciplinas o que proclamam como objetivos, fica a questão sobre o que os 66% dos programas que dizem ter, entre seus objetivos, a formação de professores, propõem para sua efetivação.

#### **4.2 Dados relacionados às disciplinas dos programas (DI)**

Cada programa de pós-graduação em Direito no país disponibiliza, no "site" da CAPES, a relação das disciplinas contempladas em seu currículo. Diante desta relação, este estudo foi à procura de disciplinas relacionadas com a área pedagógica em cada um dos 62 programas que disponibilizaram seus dados no referido "site". A ideia embasadora foi a de que uma forma de contribuir para a formação de futuros professores é através de um momento dedicado à discussão, que pode se dar através da disciplina intitulada, geralmente, Metodologia do Ensino Superior.

Ressalva-se, entretanto, que a simples existência dessa disciplina não é indicativo de formação de professores, mas garantia de um espaço reservado para discussão e reflexão, o que, por si só, é uma conquista. Vale lembrar que cinco programas não foram incluídos na análise devido à ausência de dados no "site".

Em continuidade à análise, separou-se, dentre os 62 programas, aqueles que não ofereciam disciplinas pedagógicas. São 28 programas, ou 45%, a saber: IDP, UFAL, UNAMA, UNICAP, UNIBRASIL, UCAM, UCS, UNESP/FR, UFG, UFES, UNICURITIB, UNIVALI, PUC/RS – Ciências Criminais, UCB, UNICEUB, PUC/PR, UGF, FDC, UFRN, UFRGS, UNISANTOS, FADISP, ITE, UFPA, UFPE, PUC-RIO, PUC/RS – Direito, e PUC/SP. Aqui é interessante observar que mais da metade

destes programas, 15 no total (UFAL, UNAMA, UNICAP, UNIBRASIL, UNESP/FR, UFG, UFES, UNICURITIB, PUC/RS (Ciência Criminais), UCB, PUC/PR, UFRN, UNISANTOS, FADISP e PUC/SP) declaram, como objetivo, a formação de professores para o magistério jurídico. Fica a indagação sobre como pretendem atingir este objetivo sem, ao menos, estipular formalmente um espaço de discussão sobre as questões pedagógicas.

São 34, ou 55%, os programas que oferecem disciplinas pedagógicas, quais sejam: UNISAL, FUNDINOPI, CEUMAR, FDV, FDMC, URI, UNIMEP, UNIMAR, UNIB, UNIFIEO, UNITOLEDO, EDESP/FGV, UFC, FMU, UNIPAR, UNAERP, UFPB/JP, UFBA, UNISC, UNIMES, FEESR, UEA, UNIFOR, UEL, UPM, UNB, UFMG, PUC/MG, UERJ, UNESA, UNISINOS, UFPR, UFSC e USP. Estes programas oferecem atividades com enfoque na educação, seja na forma de disciplinas, seja na forma de seminários ou estágios.

Em resumo, dos 62 programas de pós-graduação em Direito no país, 34 (55%) oferecem disciplinas relacionadas à área de educação, 28 (45%) não oferecem disciplinas relacionadas à área de educação. Estes dados são mais bem visualizados, no Gráfico 2, a seguir:



Convém destacar que alguns destes programas, apesar de oferecerem disciplinas pedagógicas, não mencionam a formação de professores como parte de suas propostas, a saber: UPM, UNIFIEO, UNISC, UNIMES, UEL, UNESA, UFSC e USP.

Ao observar esta lista e analisá-la juntamente com o item anterior, *propostas dos programas*, percebe-se que apenas dois destes programas (UPM e UFSC) fazem parte da categoria *programas cujo objetivo não inclui a formação de professores*. Portanto, pode-se inferir que estes programas oferecem disciplinas pedagógicas para seguir uma tendência ou para cumprir carga horária, mas não vislumbram a pós-graduação como lugar de formação de professores.

Os outros programas, como UNIFIEO, UNISC, UNIMES, UEL, UNESA e USP, foram incluídos na categoria *sem definição*, pois não traziam os objetivos nos respectivos textos. O fato de oferecerem disciplinas pedagógicas pode ser um indicativo de que consideram, sim, a formação de professores como objetivo de seus programas o que exige uma reformulação do gráfico anterior, ante a nova perspectiva.

Considerando que seis programas rumam com o objetivo de formação de professores, tem-se que, dos 62 programas, 47 (76%), incluem a formação de professores; 8 (13%) não incluem; e 7 (11%) continuam sem definição. Portanto, este seria o novo gráfico:



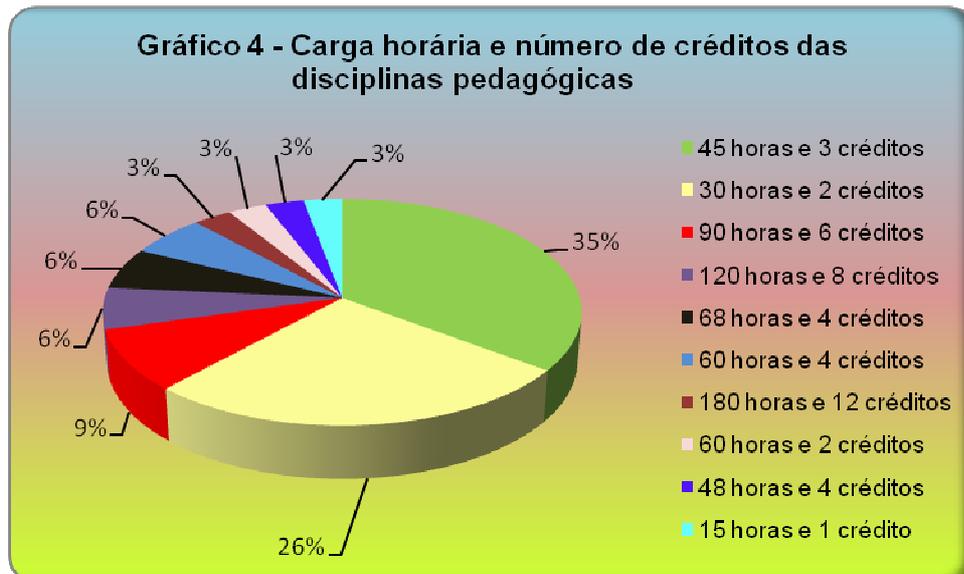
Obviamente, esses números causam melhor impressão, mas constituem produto de suposição, apenas. Da mesma forma, o resultado de 55% dos programas oferecerem disciplinas pedagógicas e pode, num primeiro momento, parecer positivo, pois representa a maioria dos programas, mas não o é, se for considerado o fato de que a pós-graduação "stricto sensu" é a responsável pela formação dos professores do Ensino Superior. Sem oferecer disciplinas pedagógicas e sem estabelecer formalmente um espaço de discussão de questões educacionais, há de se indagar sobre a influência desses cursos na formação de professores do magistério jurídico. Neste sentido, pode-se concluir que 45% dos programas de pós-graduação em Direito no país podem ignorar um de seus papéis fundamentais. Resta saber como essa formação se traduz nas disciplinas dos outros 55% dos programas.

A análise, agora, passa a ser dos 34 programas que oferecem disciplinas pedagógicas. Foi possível, através do caderno de indicadores de cada programa, no "link" *Disciplinas (DI)*, obter dados em relação à ementa, carga horária, número de créditos, docente responsável – dado disponível em alguns programas apenas –, bibliografia indicada e caráter das disciplinas – obrigatório ou não. Para esta pesquisa, o caráter das disciplinas e a bibliografia indicada não foram considerados. O primeiro item, por aparecer em alguns programas, apenas, e o segundo, por apresentar listas demasiadamente longas – algumas vezes com mais de cem títulos

–, sem diferenciar bibliografia básica e bibliografia complementar. Diante das listas, seria impossível reconhecer o que, de fato, é utilizado em sala, assim como imprudente tirar conclusões.

Já para os outros dados, foi possível agrupá-los em quadro único, para facilitar a compreensão, onde foi incluído o conceito atribuído pela CAPES aos programas, para melhor interpretação, embora a relação entre o conceito e a oferta de disciplinas pedagógicas não seja foco desta pesquisa. O quadro apresenta o programa de pós-graduação em Direito, nome dado à disciplina pedagógica, ementa, carga horária, número de créditos, docente responsável pela disciplina e, por último, o conceito do programa, conforme se especifica o Anexo "A", através do qual é possível perceber a variação existente entre a carga horária e o número de créditos das disciplinas pedagógicas em cada programa, indicando o peso por eles atribuído. Enquanto a USP, por exemplo, atribui 120 horas e 8 créditos para a disciplina *Metodologia do Ensino Jurídico*, a UFPB/JP atribui 15 horas e apenas 1 crédito para a disciplina de *Estágio Docência*. Mesmo sem avaliar a prática das disciplinas, pode-se inferir o grau de relevância a elas conferido pelas instituições de ensino.

O gráfico, a seguir, apresenta a diferença de carga horária e de créditos em cada programa que oferece disciplinas pedagógicas. Vale ressaltar que foi considerado o número total de disciplinas de cada programa. Isso quer dizer que, no caso da UFSC, por exemplo, foram computadas 90 horas e 6 créditos para disciplinas pedagógicas, que representam a soma de 45 horas e 3 créditos para a disciplina *Fundamentos e Metodologia do Ensino do Direito* e 45 horas e 3 créditos para a disciplina *Seminário de Ensino e Pesquisa em Direito*.



Ao visualizar o gráfico, nota-se que a predominância é de 45 horas e 3 créditos, nos programas destinados a disciplinas pedagógicas. Isto acontece em 35%, ou 12 dos 34 programas analisados. Em seguida, com 26%, 9 programas dedicam 30 horas e 2 créditos para tratar de questões de educação. Significa que 61%, ou seja, 21 dos 34 programas de pós-graduação em Direito no país estabelecem entre 30 e 45 horas para discutir temas relacionados à educação e oferecem 2 ou 3 créditos para tal.

Num curso de mestrado ou doutorado, deve-se cumprir, em média, 350 horas em disciplinas, sendo que as 45 horas dedicadas às disciplinas pedagógicas representam 13% da carga horária do curso. Portanto, o espaço, quando existe formalmente reservado para as discussões e reflexões sobre educação, não atinge, na maioria das vezes, nem 15% do seu potencial. Difícil imaginar a possibilidade de se atingir a formação de professores e pesquisadores tal qual estabelecido como objetivo do curso de pós-graduação "stricto sensu".

Os outros 39% dos programas estão divididos da seguinte forma: 3 programas (9%) destinam 90 horas e 6 créditos; 2 programas (6%) dedicam 120 horas e 8 créditos; 2 programas (6%) dedicam 68 horas e 4 créditos; 2 programas (6%) dedicam 60 horas e 4 créditos; 1 programa (3%) dedica 180 horas e 12 créditos; 1 programa (3%) dedica 60 horas e 2 créditos; 1 programa (3%) dedica 48

horas e 4 créditos e 1 programa (3%) dedica 15 horas e 1 crédito para disciplinas pedagógicas.

É importante salientar que essa carga horária e números de créditos, muitas vezes, não são destinados, exclusivamente, às questões educacionais. Os próprios títulos das disciplinas são uma prova disso. Uma leitura rápida nesses itens mostra que, em alguns casos, a carga horária da disciplina é dividida entre *Metodologia do Ensino* e *Metodologia da Pesquisa em Direito*. Uma análise das ementas é conveniente, agora, para averiguar se o que está sugerido nos títulos as contempla.

De acordo com as ementas, há 9 casos (26%) em que a carga horária da disciplina é destinada à *Metodologia do Ensino* e à *Metodologia da Pesquisa em Direito*. O quadro, na próxima página, apresenta em detalhes.

Dentre os 9 programas listados que agrupam *Metodologia de Ensino* e *Pesquisa Jurídica* na mesma disciplina, 6 possuem carga horária de 45 horas e 3 créditos; 2 possuem carga horária de 30 horas e 2 créditos; e 1 possui carga horária de 60 horas e 4 créditos.

Supondo, pois, que a pesquisa e o ensino tenham pesos equivalentes na disciplina e analisando o resultado com maior incidência, tem-se que as 45 horas estipuladas para ensino e pesquisa podem culminar em apenas 22,5 horas exclusivas para as discussões referentes ao ensino jurídico.

Acrescente-se ao resultado o fato de 2 programas, que dizem oferecer disciplinas pedagógicas, terem foco apenas na pesquisa. É o caso dos programas da FDMC e da UPM. Além disso, são poucos os programas – 11 (32%) – que dedicam 60 horas ou mais para discussões pedagógicas, carga horária geralmente praticada para as disciplinas relevantes. São eles: UNISAL, CEUMAR, UFBA, UFC, EDESP/FGV, UNIB, UNB, PUC-MG, UFPR, UFSC e USP. Ora, do total previsto, inicialmente, de 34 programas com disciplinas pedagógicas, 23 (68%) disponibilizam carga horária majoritária de 45 horas ou menos (chegando a zero no caso dos dois programas mencionados).

**Quadro 8** – Carga horária destinada à Metodologia do Ensino e à Metodologia da Pesquisa em Direito

Programa	Disciplina	Carga horária	Créditos	Docente (s)	Conceito
<b>UNISAL</b>	Metodologia de Pesquisa e do Ensino Jurídico	60	4	Lino Rampazzo	<b>3</b>
<b>CEUMAR<sup>1</sup></b>	Metodologia da Pesquisa e do Ensino em Direito	45	3	Ivan Dias da Motta	<b>3</b>
<b>URI</b>	Metodologia da Pesquisa e do Ensino Superior	30	2	Lívio Osvaldo Arenhart e William Smith Kaku	<b>3</b>
<b>UNIFIEO</b>	Educação, Metodologia e Pesquisa em Direito	45	3	Márcia Cristina de Souza Alvim	<b>3</b>
<b>UNITOLEDO</b>	Metodologia da Pesquisa e do Ensino em Direito	45	3	Flávio Bento e Samyra Haydeé dal Farra Napolini Sanches	<b>3</b>
<b>FMU</b>	Metodologia da Pesquisa em Direito E Didática do Ensino Superior	45	3	Irineu Francisco Barreto Júnior	<b>3</b>
<b>UNIMES</b>	Metodologia do Ensino Superior e do Trabalho Científico	30	2	Márcia Cristina de Souza Alvim	<b>4</b>
<b>UNESA</b>	Metodologia do Ensino e da Pesquisa Jurídica	45	3	Maria Teresinha Pereira e Silva e Lucia Regina Goulart Vilarinho	<b>5</b>
<b>UNISINOS</b>	Educação, Transdisciplinaridade e Transformação Social	45	3	Sandra Regina Martini Vial	<b>5</b>

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).

Esse resultado não deixa de ser alarmante. Mesmo sem poder inferir na forma como essas disciplinas são ministradas, não é difícil perceber que as

<sup>1</sup> O programa do CEUMAR oferece também Estágio de Docência, cujo foco é apenas o ensino, por isso não foi considerado no quadro.

questões pedagógicas ainda carecem de maior atenção. Não é foco desta pesquisa a análise da concepção de educação ou do conteúdo selecionado para fazer parte da disciplina, mas não se pode ignorar a ementa da UEL, para a disciplina de Estágio de Docência na graduação, qual seja:

Participação em aulas de graduação, *treinamento* de estagiários de iniciação científica e outras atividades correlatas, a critério e acompanhamento da Comissão Coordenadora, com supervisão do orientador e com a presença do professor responsável pela disciplina (BRASIL, [s.d.], grifo nosso).

Enxergar o período de estágio como período de treinamento é enxergar o professor como um ser não-pensante, vazio e incapaz. O treinamento remete à repetição, condicionamento, mecanização, palavras que nem de longe condizem com a complexidade que é lecionar. Faz-se relevante destacar aqui que o estágio de docência está previsto pela CAPES como uma de suas exigências para a concessão de bolsas.

Independente disso, o estágio é um momento muito importante na formação de docentes porque é durante seu processo que surgem as dúvidas e as incertezas, e o docente se vê diante de situações não previstas anteriormente, aprende a refletir sobre e durante sua ação. O estágio deveria, então, estar presente em todos os cursos de mestrado e doutorado.

Não é isso que acontece nos cursos de pós-graduação em Direito. Dos 41 programas que oferecem disciplinas pedagógicas, apenas 9, ou 22%, incluem o estágio em seus currículos. São eles: CEUMAR, UNIMAR, UFC, UNIPAR, UFPB/JP, UFBA, UEL, UNB e UFPR. O que chama a atenção ainda é que desse total, quatro programas optam por incluir como disciplina pedagógica apenas o estágio, excluindo a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Isto acontece na UEL, UFBA, UFPB/JP e UNIPAR.

A preocupação, em relação ao estágio, gira em torno da forma como ele está sendo conduzido atualmente. Se estiver sendo realizado com a concepção de que se aprende observando, sem promover discussões e sem se apoiar na teoria,

difícilmente provocará a reflexão do docente-aluno. Se, por outro lado, for aplicado de maneira burocrática, sem se constituir num momento de troca, fundamental para a formação do docente-aluno, o estágio será por ele desprezado.

Com o conhecimento das ementas dos programas, não se pode afirmar como acontecem, de fato, os estágios, mas a existência de uma ementa como a da UEL, mencionada anteriormente, traz um alerta sobre a urgência de se pensar a formação de professores para o ensino superior.

Os dados apresentados neste item devem ser encarados com cautela, uma vez que não demonstram – e nem poderiam demonstrar – a realidade da prática. Mas a pouca relevância dada às disciplinas pedagógicas, seja pela inexpressiva carga horária, pela junção com a metodologia de pesquisa ou por sua inexistência nos currículos, é um fato presente e confirmado pelos mesmos dados.

#### **4.3 Dados relacionados ao corpo docente – vínculo, formação – (CD)**

Aqui, estão disponibilizados dados referentes à formação dos professores, especificamente ao último título. Considerou-se relevante saber se quem leciona a disciplina *Metodologia de Ensino Superior*, ou disciplina afim, tem alguma relação ou conhecimento sobre educação. Acredita-se que o professor responsável pela formação de outros professores, encarregado da disciplina pedagógica, deveria ter orientação, em algum momento de sua carreira, relativamente à educação.

Para coletar os dados relacionados ao corpo docente, foram analisados apenas os 34 programas de mestrado e doutorado em Direito que apresentam disciplinas pedagógicas, pois o interesse era saber quem são os professores de tais disciplinas. Assim, obteve-se o nome do professor, através do item *Disciplinas* de cada programa.

Do total – 34 programas – 26 apresentam o nome dos docentes de disciplinas pedagógicas. Infelizmente, os outros 8 programas (UNIMAR, UNIB, EDESP/FGV, UNAERP, UFPB/JP, UFBA, UEA e UEL) foram desconsiderados, continuando-se, pois, a busca da formação no "link" *Corpo Docente (CD)*.

Dos 26 programas, apenas 3 (11%), ou seja, UNIMEP FEESR e UNESA têm a disciplina de *Metodologia de Ensino Superior*<sup>2</sup> ministrada por professores com doutorado em Educação e 2 (8%), PUC/MG e UERJ, por professores com doutorado em História da Educação. Dez 10 programas (38%) – CEUMAR, FDV, UNIFIEO, UFC, UNIPAR, UNIMES, UPM. UNISINOS, UFPR e UFSC – contam com professores doutores em Direito para a disciplina.

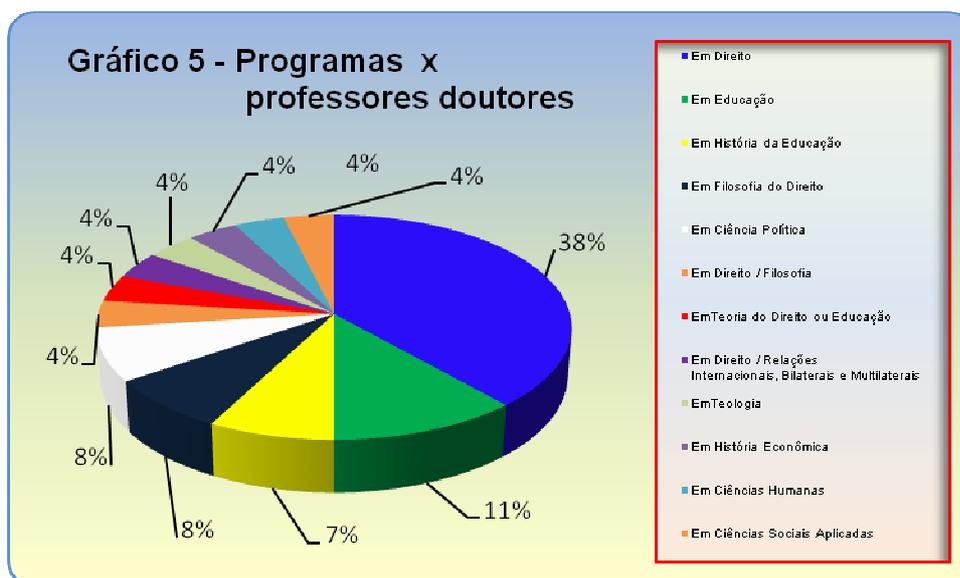
Em relação à disciplina, tem-se, ainda, o seguinte:

- a) 2 programas (8%) – UFMG e USP – a matéria está a cargo de professores com doutorado em Filosofia do Direito;
- b) 2 programas (8%) – FDMC e FMU – a matéria está a cargo de professores com doutorado em Ciência Política;
- c) 1 programa (4%) – URI – a matéria está a cargo de professores doutores em Direito ou Filosofia;
- d) 1 programa (4%) – UNITOLEDO – a matéria está a cargo de professores doutores em Teoria do Direito ou Educação;
- e) 1 programa (4%) – UNB – a matéria está a cargo de professores doutores em Direito ou Relações Internacionais, Bilaterais e Multilaterais;
- f) 1 programa (4%) – UNISAL – a matéria está a cargo de um professor doutor em Teologia;
- g) 1 programa (4%) – FUNDINOPI – a matéria está a cargo de professor doutor em História Econômica.
- h) 1 programa (4%) – UNISC – a matéria está a cargo de um professor doutor em Ciências Humanas; e
- i) 1 programa (4%) – UNIFOR – a matéria está a cargo de um professor doutor em Ciências Sociais Aplicadas.

Os dados são mais bem visualizados no gráfico, a seguir.

---

<sup>2</sup> Nome escolhido como referência para representar uma disciplina que trata de assuntos pedagógicos. Não necessariamente esse nome é usado nos programas citados. Vale lembrar também que muitas vezes essas disciplinas são associadas à pesquisa, conforme demonstrado.



De acordo com os dados, a maioria dos programas de mestrado e doutorado em Direito no país oferece professores doutores em Direito para lecionar as disciplinas ligadas à educação. A se pensar sobre o fato de ser nessa disciplina que o futuro professor, aluno de pós-graduação, expressa suas angústias, receios e expectativas em relação à docência, o mínimo a se esperar é que seu professor tenha preparação pedagógica para ouvi-lo e orientá-lo, tanto em termos de teoria quanto de prática.

Não se questiona, aqui, a capacidade do professor em ministrar as disciplinas, até porque a análise restringiu-se à verificação de sua última titulação, mas convém conhecer melhor quem, de fato, são esses professores, suas trajetórias de formação e como atuam no cotidiano de suas práticas, todavia, são questões que podem constituir temas para futuras pesquisas.

É possível, para este estudo, analisar a produção técnica, artística e bibliográfica desses professores, itens disponíveis nos cadernos de indicadores, o que oferece um panorama geral de suas contribuições para o Direito. Esta análise está apresentada adiante.

#### **4.4 Dados relacionados à produção artística (PA), à produção bibliográfica (PB) e à produção técnica (PT)**

A produção artística refere-se à apresentação de obras artísticas, composições musicais ou obras de artes visuais. A produção bibliográfica abrange trabalhos dos seguintes tipos: artigos completos e resumos; anais; trabalhos completos e livro e, nestes, consideram-se o capítulo, a obra integral ou coletânea. Quanto à produção técnica, levam-se em consideração as apresentações de trabalho, relatórios de pesquisa, cursos de curta duração e organização de eventos.

Para verificar a existência de tais obras ou trabalhos na produção artística, bibliográfica e técnica dos professores das disciplinas pedagógicas, foi utilizada a lista dos 26 programas e seus respectivos professores cuja informação está disponibilizada nos cadernos de indicadores. A busca voltou-se a obras que tivessem alguma relação com a educação, portanto, as palavras-chave utilizadas foram *educação, ensino, pedagogia, currículo e magistério jurídico*.

Como resultado, tem-se que nenhum desses professores possui produções artísticas com o enfoque mencionado. Vale lembrar que a análise restringiu-se à produção dos professores das disciplinas pedagógicas porque o intuito é conhecê-los melhor, analisando a relação da disciplina com suas pesquisas. Não se descarta, entretanto, a possibilidade de professores de outras disciplinas terem produções relacionadas ao Ensino Superior.

Em relação à produção bibliográfica, foram encontrados sete programas cujos professores possuem textos com as palavras-chave elencadas. Foram eles os programas das seguintes instituições: FDV, UNITOLEDO, UNIFIEO, URI, UPM, UNIMES e UFSC. Já para a produção técnica, foram 10 programas: FDV, UNIPAR, UFC, UNIFIEO, URI, UNISINOS, PUC/MG, UPM, FEESR e UFSC. Nota-se que cinco programas, FDV, UNIFIEO, URI, UPM e UFSC, apresentam produções bibliográficas e técnicas relacionadas à educação. Com isto, conclui-se que, dos 26 programas analisados, 12 (46%) produziram textos, artigos ou comunicações que dizem respeito às questões pedagógicas.

Para facilitar a compreensão, segue quadro específico com esses programas, seus respectivos professores/autores e sua formação (considerando o último título) e o título de suas produções.

**Quadro 9** – Professores, suas titulações e respectivas obras relacionadas à Educação

PROGRAMA	PROFESSOR	TITULAÇÃO	PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA	PRODUÇÃO TÉCNICA
FDV	Gilsilene Passon Picoretti Francischetto	Doutora em Direito	1. A busca por uma pedagogia do comprometimento nos cursos de Direito: um relato contra o desperdício.	1. A carreira docente nos cursos de Direito. 2. <b>Desafios para a educação em Direitos Humanos.</b>
URI	Lívio Osvaldo Arenhart	Doutor em Filosofia	1. <b>A pertinência do contrato pedagógico à sala de aula como cenário multicultural dos relacionamentos humanos: reflexões com base nos escritos de Julio Groppa Aquino.</b> 2. <b>A proposta do contrato pedagógico no espaço multicultural da escola pública segundo Julio Groppa Aquino.</b> 3. <b>Comunicação intercultural na educação escolar dos pequenos: anarquismo pedagógico.</b>	1. <b>O papel social do professor numa escola multicultural.</b>
UFC	José Luis Nogueira Matias	Doutor em Direito Público	-	1. O controle de qualidade do ensino jurídico brasileiro.
UNIPAR	Celso Hiroshi Iochama	Doutor em Direito		1. Aprendizagem e Avaliação. 2. <b>Aspectos educativos para a relação profissional da advocacia.</b> 3. <b>Verdade, processo e educação.</b> 4. <b>As implicações educativas da atividade do juiz.</b> 5. <b>O papel do advogado como educador na relação processual.</b>
UNITOLEDO	Flávio Bento	Doutor em Educação	1. A análise histórica do ensino jurídico e de sua função educacional. 2. A relação de trabalho entre o professor e a instituição de ensino: recordando os direitos especiais do professor empregado.	
UNIFIEO	Márcia Cristina de Souza Alvim	Doutora em Direito	1. <b>A educação inclusiva na Constituição Federal de 1988.</b>	1. Direito educacional. 2. <b>Educação na Constituição Federal.</b>
UNIMES	Márcia Cristina de Souza Alvim	Doutora em Direito Público	1. <b>A educação inclusiva na Constituição Federal de 1988.</b>	

Continuação do Quadro 9 – Professores, suas titulações e respectivas obras...

PROGRAMA	PROFESSOR	TITULAÇÃO	PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA	PRODUÇÃO TÉCNICA
UNISINOS	Sandra Regina Martini Vial	Doutora em Direito Público		<p>1. A importância da educação continuada em saúde pública.</p> <p>2. Educação permanente – escola de saúde pública.</p>
PUC/MG	Lusia Ribeiro Pereira	Doutora em História da Educação		<p>1. A importância da organização social e política dos professores na ação educativa.</p> <p>2. Educação nas constituições brasileiras</p>
UPM	Gilberto Bercovici	Doutor em Direito	1. Democracia, inclusão social e igualdade: educação e metodologia para os direitos humanos.	<p>1. A universidade pública e a produção de conhecimento: ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>2. O que a ciência política e a história têm a dizer sobre a educação em direitos humanos.</p>
	Clarice Seixas Duarte	Doutora em Direito	1. Educação e políticas públicas: algumas questões.	
FEESR	Raquel Cristina Ferraroni Sanches	Doutora em Educação		<p>1. As diretrizes curriculares, a carga horária mínima e os prazos de integralização dos cursos de graduação.</p> <p>2. II Simpósio Internacional em Educação e Filosofia: experiência, educação e contemporaneidade.</p> <p>3. Teoria histórico-cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano.</p> <p>4. Fórum de disseminação da cultura empreendedora no ensino formal do centro-oeste paulista.</p> <p>5. III Seminário das Licenciaturas.</p> <p>6. Avaliação institucional e projeto pedagógico: articulação imprescindível.</p>
UFSC	Horácio Wanderlei Rodrigues	Doutor em Direito	<p>1. O tempo no Direito Educacional brasileiro.</p> <p>2. Roberto Lyra Filho: importância de sua obra para o ensino de Direito brasileiro.</p>	1. Aprender Direito – desenvolvimento de material didático e instrucional.
	Thais Luzia Colaço	Doutora em Direito	1. Globalização, direitos humanos e comunidades indígenas isoladas.	1. Tendências do ensino e da pesquisa em antropologia jurídica.

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).

Uma leitura cuidadosa dos títulos listados acima demonstra que, apesar de apresentarem as palavras-chave, alguns deles não têm relação direta com ensino superior da área jurídica e formação de seus professores, preocupação motivadora desta pesquisa. Sendo assim, convém uma nova seleção (com os dados do quadro acima), agora em busca das produções ligadas especificamente ao ensino superior.

Os títulos em vermelho, na tabela acima, foram desconsiderados desta análise, por tratarem de educação com outro enfoque, como, por exemplo, educação para os direitos humanos, no programa da FDV. Em alguns momentos, apenas o título do trabalho não foi suficiente para julgar se o enfoque dado é no ensino superior jurídico, como no programa da UNIPAR, com a produção intitulada *Aprendizagem e Avaliação*. Em casos como este, preferiu-se manter o trabalho como produção pertinente à proposta da pesquisa.

A nova tabela fica, então, da seguinte forma:

**Quadro 10** – Professores, suas titulações e respectivas obras relacionadas ao Ensino Superior

PROGRAMA	PROFESSOR	TITULAÇÃO	PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA	PRODUÇÃO TÉCNICA
<b>FDV</b>	Gilsilene Passon Picoretti Francischetto	Doutora em Direito	1. A busca por uma pedagogia do comprometimento nos cursos de Direito: um relato contra o desperdício.	1. A carreira docente nos cursos de Direito.
<b>UFC</b>	José Luis Nogueira Matias	Doutor em Direito Público	-	1. O controle de qualidade do ensino jurídico brasileiro.
<b>UNIPAR</b>	Celso Hiroshi Icochama	Doutor em Direito		1. Aprendizagem e Avaliação.
<b>UNITOLEDO</b>	Flávio Bento	Doutor em Educação	1. A análise histórica do ensino jurídico e de sua função educacional. 2. A relação de trabalho entre o professor e a instituição de ensino: recordando os direitos especiais do professor empregado.	
<b>UNIFIEO</b>	Márcia Cristina de Souza Alvim	Doutora em Direito		1. Direito educacional.
<b>UNIMES</b>	Márcia Cristina de Souza Alvim	Doutora em Direito Público		
<b>UPM</b>	Gilberto Bercovici	Doutor em Direito		1. A universidade pública e a produção de conhecimento: ensino, pesquisa e extensão.
<b>FEESR</b>	Raquel Cristina Ferraroni Sanches	Doutora em Educação		1. As diretrizes curriculares, a carga horária mínima e os prazos de integralização dos cursos de graduação. 2. II Simpósio Internacional em Educação e Filosofia: experiência, educação e contemporaneidade. 3. Teoria histórico-cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. 4. Fórum de disseminação da cultura empreendedora no ensino formal do centro-oeste paulista. 5. III Seminário das Licenciaturas. 6. Avaliação institucional e projeto pedagógico: articulação imprescindível.

## Continuação do Quadro 10 – Professores...

PROGRAMA	PROFESSOR	TITULAÇÃO	PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA	PRODUÇÃO TÉCNICA
UFSC	Horácio Wanderlei Rodrigues	Doutor em Direito	1. O tempo no Direito Educacional brasileiro. 2. Roberto Lyra Filho: importância de sua obra para o ensino de Direito brasileiro.	1. Aprender Direito – desenvolvimento de material didático e instrucional.

Como panorama geral, dos 62 programas de pós-graduação em Direito no país, 34 oferecem disciplinas pedagógicas. Destes, 26 divulgam e disponibilizam dados relacionados aos professores dessas disciplinas. Apenas 9 (35%), dos 26 programas, produziram bibliografia relacionada diretamente ao Ensino Superior Jurídico.

É interessante observar que esses nove programas oferecem disciplinas pedagógicas e cinco deles incluem a formação de professores para o magistério jurídico como objetivo do programa (FDV, UNITOLEDO, UFC, UNIPAR e FEESR). Os programas da UNIFIEO e da UNIMES não especificam objetivos e os da UPM e UFSC designam a formação de pesquisadores como objetivo de seus programas. Esses fatos reforçam a necessidade de implantação de um espaço para as disciplinas pedagógicas e mostram os frutos que elas podem gerar.

De modo geral, o resultado de apenas 9 programas poderia ser encarado com pessimismo, afinal, diante da debatida crise do ensino jurídico, seria de se esperar que as universidades, como locais de produção de conhecimento, estivessem se dedicando mais ao tema. Todavia, não se pode esquecer que a pesquisa tem como objeto os cursos de mestrado e doutorado em Direito, não em Educação, onde, certamente, as referidas questões ganham mais espaço.

Além disto, nota-se que os professores/autores dos textos são doutores em Direito (7) e em Educação (2). Significa dizer que o Direito já se mobilizou para contribuir com as questões do ensino jurídico, e seus professores começaram o processo de debate com outras áreas do conhecimento. Este passo, apesar de soar

pequeno (apenas 9 programas), deve ser reconhecido como o importante início de uma longa caminhada e não como algo insignificante como possa parecer.

#### **4.5 Dados relacionados às linhas de pesquisa (LP)**

Os dados relacionados às linhas de pesquisa foram analisados com o objetivo de saber se algum programa de pós-graduação "stricto sensu" em Direito no país oferece linhas de pesquisa relacionadas à educação. Acredita-se que a oferta dessas linhas de pesquisa pode ser um indicativo da preocupação com a referida área. Da mesma forma, sua inexistência sugere que a preocupação com questões pedagógicas, mesmo que exista, ainda não motivou o surgimento de linhas de pesquisa vinculadas à educação.

Para analisar se os programas de pós-graduação em Direito no país contêm linhas de pesquisa ligadas à educação, procurou-se, em todos os 62 programas analisados, no item *Linhas de Pesquisa* dos cadernos de indicadores, voltando-se para as palavras-chave: *educação*, *ensino jurídico* e *magistério jurídico*. Como resultado, obteve-se apenas dois programas, o de Ciências Jurídicas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o de Direito da Universidade de São Paulo (USP).

A linha de pesquisa do programa da UFPB é intitulada *Democracia, Cultura e Educação em Direitos Humanos* e a área de concentração é *Direitos Humanos*. Isto quer dizer que, apesar de a palavra-chave *educação* estar presente, o foco da linha de pesquisa não é o que se buscou, qual seja, *Educação Superior*, *Ensino Jurídico* ou *Metodologia do Ensino Superior*. A própria descrição da linha de pesquisa confirma as colocações acima.

Pela descrição, a linha de pesquisa dedica-se a "Estudos de natureza teórica e histórica sobre os fundamentos filosóficos, culturais e educacionais dos Direitos Humanos. Reflexões sobre a Ciência e a Cultura contemporâneas e suas implicações sobre os Direitos Humanos. Democracia e direitos humanos" (BRASIL, [s.d.]).

Já a linha de pesquisa do programa da USP é intitulada Estado e Educação. Não há descrição quanto ao enfoque, mas pelos projetos vinculados, quais sejam, Educação para Direitos Humanos e Direito à Educação e Direito da Educação, infere-se que o ensino superior jurídico não é considerado.

Como se vê, as duas linhas de pesquisa encontradas não condizem com o pretendido e, portanto, não foram consideradas. Tem-se, então, que nenhum programa de pós-graduação em Direito no Brasil oferece linhas de pesquisa ligadas à educação.

#### **4.6 Dados relacionados aos projetos de pesquisa (PP)**

Para encontrar projetos de pesquisa relacionados à educação, utilizou-se, primeiramente, as mesmas palavras-chave do item *Linhas de Pesquisa: educação, ensino jurídico ou magistério jurídico*. A intenção foi a mesma, ou seja, encontrar projetos ligados à educação o que seria atualmente um indicativo da relevância do tema, para o Direito. Da mesma forma, não encontrá-los poderia significar que o tema ainda não é suficientemente relevante para ensejar pesquisa.

É importante destacar que, apesar de não terem sido encontradas linhas de pesquisa relacionadas à educação, não se afastou a possibilidade de encontrar projetos na área. Trabalhou-se com a hipótese de que poderia haver projetos de pesquisa em educação vinculados a outras linhas de pesquisa. Foi o que, de fato, aconteceu.

Foram encontrados 25 projetos de pesquisa, em andamento, com as palavras-chave mencionadas. Eles serão apresentados a seguir, acompanhados de comentários considerando a pertinência em relação a esta pesquisa. Para facilitar a compreensão desta análise, os projetos considerados pertinentes tiveram seus títulos sublinhados.

##### **4.6.1 Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – ES (UFES)**

- a) **Linha de Pesquisa:** Processo e Tutela dos Direito Privados e Sociais;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Direito à Educação, Direito à Cidadania: um estudo

sobre a atuação do Ministério Público frente à demanda educacional e os instrumentos jurídico-processuais de exigibilidade;

- c) **Descrição:** O presente estudo tem por objeto a atuação judicial e extrajudicial do Ministério Público para efetivar o direito à educação básica. Busca analisar a existência de uma atuação integrada entre os diversos ministérios públicos, bem como, com os diversos segmentos da sociedade civil organizada no sentido de assegurar educação gratuita e de qualidade às crianças, aos adolescentes e aos adultos, face aos compromissos internacionais firmados pelo Brasil e a legislação nacional acerca do direito à educação;
- d) **Comentário:** Este projeto tem foco no direito à educação básica, com destaque para a atuação do Ministério Público em efetivá-lo. Não tem relação nenhuma com o propósito desta pesquisa, sendo, por isso, desconsiderado.

#### **4.6.2 Instituição: Centro Universitário de Maringá – PR (CEUMAR)**

##### **Projeto 1**

- a) **Linha de Pesquisa:** Projeto Isolado;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Direito educacional, epistemologia e ensino jurídico;
- c) **Descrição:** A pesquisa propõe-se a investigar a possibilidade de uma matriz teórica histórica e ontológica para a pesquisa em direito. Do ponto de vista do ensino jurídico há uma constatação na literatura especializada acerca dos efeitos da massificação do ensino, decorrente das crises que o sistema vem sofrendo nas últimas décadas. Rodrigues (2005) aponta crises estrutural, funcional e operacional. Medina (2006) aponta para a crise ética e para a mercantilização do ensino jurídico, com a banalização da função constitucional do curso. Faz-se necessária a investigação de metodologias de ensino e fundamentos da educação que possam instrumentalizar o corpo docente e as IES para transformação desse ensino e superação desse quadro de deficiências.  
A temática leva a uma vinculação com as pesquisas em direito educacional, a fim de dar suporte a pesquisas discentes (mestrandos)

acerca do Direito à Educação como direito da personalidade no mundo contemporâneo. O envolvimento de docentes e alunos da graduação pretendem a partir da dogmática jurídica e do campo de aplicação das normas vigentes levantar problemas e modelos de soluções para conflitos entre os sujeitos da relação educacional no ensino superior (Instituição de Ensino Superior, Docentes e Alunos) especialmente no setor privado. O envolvimento dos alunos (mestrandos) será direcionado ao tema dos direitos da personalidade nestas relações entre os sujeitos da educação superior brasileira, bem como o aprofundamento da temática do direito à educação no mundo contemporâneo.

- d) **Comentário:** Este projeto possui, dentre suas preocupações, o ensino jurídico, que é também tema desta pesquisa. Com isso, ele foi considerado pertinente.

## **Projeto 2**

- a) **Linha de Pesquisa:** Os direitos da personalidade e seu alcance na contemporaneidade;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Direitos da personalidade na sociedade contemporânea: o direito e a educação;
- c) **Descrição:** Confrontar os fundamentos históricos e filosóficos da idéia de personalidade humana com o atual metadiscurso de obsolescência do humano face à tecnociência é campo de análise que permite a construção de cenários para atuação do direito. Neste contexto, o objetivo da pesquisa do direito educacional como direito da personalidade permite a análise de temas de fronteira para o futuro do humano e para realização humana, seja nas relações e problemas coletivos, seja nas relações cotidianas e privadas, na sociedade contemporânea. O Direito à Educação reside no centro da possibilidade de ser do Homem, ou seja, da possibilidade material de apropriar-se e inserir-se na sociedade de conhecimento. O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil opõe este direito à Educação tanto ao Estado, quanto à Sociedade e à Família. É direito fundamental social em relação ao Estado, mas é direito da personalidade em relação à família e à sociedade em geral, na medida em que educação, do ponto de

vista ontológico, é a possibilidade de inserção do homem comum no Homem Genérico do seu tempo. Esta temática de investigação insere-se na redefinição dos papéis e atores sociais protagonistas da rotulada “sociedade do conhecimento”;

- d) **Comentário:** Novamente, a temática do direito á educação se faz presente. Apesar de o projeto não enfatizar apenas a educação básica, como o da UFES, podendo abranger a educação superior, ele não é o foco principal, portanto, desconsiderado para esta pesquisa.

#### **4.6.3 Instituição: Universidade de Caxias do Sul - RS (UCS)**

- a) **Linha de Pesquisa:** projeto isolado;
- b) **Projeto de Pesquisa:** O conceito de natureza e suas implicações nas ciências ambientais, jurídicas e na educação;
- c) **Descrição:** O que é natureza? Como é a natureza? As perguntas são necessárias, pois já não sabemos o que é a natureza. Com o tempo, o homem civilizado perdeu o sentido do conceito de natureza. Quando não se sabe mais o que é algo, surge, naturalmente, a pergunta que indaga pelas suas características ou propriedade. A pergunta *o que é* indaga pela essência de algo, perguntar pela origem de algo consiste em questionar donde algo é o que é. Trata-se de perguntas filosóficas. Indagar como algo é, como se manifesta, é próprio da investigação científica ocupada em descrever e explicar os fenômenos;
- d) **Comentário:** Pelo título deste projeto já é possível perceber que seu foco não tem ligação com a preocupação desta pesquisa. A discussão está voltada para o conceito de natureza, o que, mesmo levando em conta a discussão deste conceito na educação, o projeto não é pertinente a este estudo. Sua descrição confirma esta hipótese, o que o leva a ser desconsiderado.

#### **4.6.4 Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões / RS (URI)**

- a) **Linha de Pesquisa:** Projeto isolado;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Educação intercultural - promovendo novos saberes;

- c) **Descrição:** Visa construir ações pedagógicas compartilhadas, nas quais sujeitos de diferentes culturas interajam em termos de igualdade e num esforço mútuo para compreender e valorizar o modo de estar no mundo do outro. A concretização do projeto está focada na difusão de saberes indígenas na escola não indígena como principal meio para que esses novos saberes sejam promovidos. Conta com o apoio do programa Criança Esperança da Rede Globo de Televisão em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO);
- d) **Comentário:** Este projeto não tem ligação com o tema da pesquisa em tela porque trata da educação indígena, sendo, portanto, desconsiderado.

#### **4.6.5 Instituição: Universidade Federal de Goiás / GO (UFG)**

- a) **Linha de Pesquisa:** Projeto Isolado;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Aprendizado socialização e cidadania de crianças terenas: interfaces entre a educação familiar e comunitária e a educação escolar;
- c) **Descrição:** Aprendizado socialização e cidadania de crianças terenas: interfaces entre educação familiar e comunitária e educação escolar;
- d) **Comentário:** A descrição deste projeto é a mesma que seu título, dificultando inferir sobre o que se trata de fato. Pelo título, tem-se que o foco é a escola, e não o ensino superior, motivo pelo qual também foi desconsiderado.

#### **4.6.6 Instituição: Universidade Paranaense / PR (UNIPAR)**

##### **Projeto 1**

- a) **Linha de Pesquisa:** Projeto isolado;
- b) **Projeto de Pesquisa:** A formação de habilidades e competências do aluno de Direito através da aula expositiva;
- c) **Descrição:** Com a indicação de competências e habilidades para a formação do aluno de Direito, é importante que se realize uma reflexão

sobre a prática docente, capaz de possibilitar a análise de sua adequação aos objetivos propostos para o curso.

Colocando-se a técnica da aula expositiva como objetivo de estudo, pretende-se analisar as habilidades e competências a serem proporcionadas, bem como verificar quais delas não conseguem ser atingidas, tudo em vista daquelas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação para o Curso de Graduação em Direito;

- d) **Comentário:** Este projeto tem relação direta com a pesquisa, pois trata do ensino jurídico, em especial de sua metodologia, sendo, deste modo, considerado pertinente.

## **Projeto 2**

- a) **Linha de Pesquisa:** Jurisdição constitucional e direitos fundamentais;
- b) **Projeto de Pesquisa:** O processo judicial como instrumento educativo: características, possibilidades e limitações do sistema processual civil brasileiro;
- c) **Descrição:** O processo judicial, construído para servir à organização do Estado através do funcionamento do Poder Judiciário, pode viabilizar um processo educativo? Partindo-se da análise das características que o processo judicial apresenta, perante o direito processual civil brasileiro, pretende-se verificar se é possível encontrar momentos da promoção da educação. Para tanto, com o levantamento de manifestações doutrinárias sobre a finalidade estabelecida para o processo, bem como com a verificação de normas jurídicas que venham indicar sanções para os sujeitos envolvidos pelo mesmo e suas finalidades, permite-se uma visão sistêmica que será levada em considerações para inserção das construções teóricas sobre o processo educativo. Com isto, buscam-se elementos que reconheçam a capacidade, ou incapacidade, de ocorrência da atividade educativa para o processo judicial, bem como a apresentação de elementos para que a atividade estatal ocorrida dentro do processo possa fomentar a cidadania com a contribuição para a formação do ser humano;
- d) **Comentário:** Este projeto tem foco na possibilidade de haver elementos da

atividade educativa durante um processo judicial. Seu foco não é no ensino superior, logo, foi descartado também.

#### **4.6.7 Instituição: Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa (UFPB/JP)**

##### **Projeto 1**

- a) **Linha de Pesquisa:** Democracia, cultura e educação em Direitos Humanos;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Direitos Humanos: seus fundamentos culturais e educacionais na contemporaneidade;
- c) **Descrição:** Seu objetivo geral é possibilitar a implantação da Linha de Pesquisa *Democracia, Cultura e Educação em Direitos Humanos*, considerando-se a criação da Área de Concentração em Direitos Humanos no Mestrado de Ciências Jurídicas da UFPB, em 2005;

Objetivos específicos:

- analisar os processos políticos na conjuntura histórica atual, pós-2ª. Guerra Mundial, na sociedade brasileira e em outras formações sociais, avaliando a institucionalização da democracia como valor e prática social, sob a perspectiva de proteção e garantia de Direitos Humanos;
- analisar os processos culturais e educacionais abrangentes, de natureza macro, e singulares (relacionados a contextos históricos particulares), que formam uma Cultura para os Direitos Humanos na conjuntura histórica atual;
- identificar e compreender as mudanças paradigmáticas contemporâneas e como elas repercutem sobre a área de Direitos Humanos;
- identificar as demandas atuais de Direitos Humanos, postas aos sistemas e processos educativos, formais e não formais, de uma perspectiva das articulações entre Ensino, Pesquisa e Extensão; e
- elaborar reflexões e construir propostas teórico-metodológicas para a qualificação dos cidadãos no âmbito da Cultura dos Direitos Humanos, bem como a socialização desses valores;

- d) **Comentário:** A preocupação do projeto é com a educação em Direitos Humanos, tema muito debatido atualmente, sobretudo no Direito, mas que não enfoca questões de ensino e aprendizagem, tampouco de formação de professores. Portanto, ele não foi considerado como projeto vinculado à proposta desta pesquisa.

### **Projeto 2**

- a) **Linha de Pesquisa:** Democracia, cultura e educação em Direitos Humanos;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Projeto sem natureza definida;
- c) **Descrição:** REDH BRASIL - Capacitação de Educadores da Rede Básica. Em 2007, o MEC-SEDH, encarregou a UFPB de cuidar da elaboração dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação em Direitos Humanos no país;
- d) **Comentário:** Apesar da pouca descrição dada ao projeto, pode-se perceber que sua ênfase está na educação em Direitos Humanos, portanto, ele foi desconsiderado desta pesquisa.

#### **4.6.8 Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte / RN (UFRN)**

- a) **Linha de Pesquisa:** Projeto isolado.
- b) **Projeto de Pesquisa:** Lições de cidadania sobre Direito e cidadania em escolas públicas;
- c) **Descrição:** O projeto de pesquisa ora proposto é vinculado à base de pesquisa em Direito, Estado e Sociedade, e tem como pretensões realizar um trabalho de reflexão com base em levantamento bibliográfico e de produção acadêmica acerca de práticas educativas que promovam a cidadania e os direitos humanos nas escolas públicas; fundamentar cientificamente o projeto de extensão de mesmo nome – ao qual também está vinculado – que será proposto pelo Departamento de Direito Público e se realizará em escolas públicas do Rio Grande do Norte. A proposta será realizada em conjunto com um projeto de pesquisa de discentes e

docentes dos cursos de pedagogia e psicologia que irão proporcionar todo embasamento pedagógico necessário para a pesquisa na área da educação, no qual se formará um grupo de debates que discutirá questões pertinentes à relação da educação com o direito e fundamentará a extensão do projeto, além visar a implementação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no desenvolvimento da Universidade, primando pela interação com a sociedade;

- d) **Comentário:** Este projeto pretende ser realizado nas escolas públicas do Rio Grande do Norte e não tem ligação com as questões do magistério superior jurídico, logo, foi desconsiderado.

#### **4.6.9 Instituição: Fundação de Ensino "Eurípides Soares da Rocha" - SP (FEESR)**

##### **Projeto 1**

- a) **Linha de Pesquisa:** Projeto Isolado;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Direito à educação: das reais necessidades e dos embustes do Poder Público;
- c) **Descrição:** A pesquisa tem por objetivo investigar as necessidades de formação educacional no contexto de uma sociedade cujo processo acelerado de transformação exige novas habilidades e competências e investigar, também, como o Poder Público, através de suas agências reguladoras e controladoras, estabelece *políticas educacionais*, tendo por parâmetro a lógica do mercado em detrimento de uma formação integral e humanista. O projeto contempla, entre seus objetivos específicos, um exame crítico aprofundado da legislação federal recente, na qual as políticas públicas de educação encontram a sua fundamentação jurídica;
- d) **Comentário:** Este projeto tem ligação direta com a pesquisa ao tratar de legislação federal para a educação, de políticas educacionais e das necessidades de formação educacional, posto que se consideram as questões do ensino superior embutidas no projeto.

## **Projeto 2**

- a) **Linha de Pesquisa:** Construção do saber jurídico
- b) **Projeto de Pesquisa:** O princípio da proteção integral na apuração de atos infracionais atribuídos a adolescentes e na aplicação das medidas socioeducativas;
- c) **Descrição:** Avaliar os procedimentos hoje empregados nos juízos e promotorias da infância e da juventude, em contraste com o previsto pelo ECA; verificar em que medida os princípios da brevidade, excepcionalidade e da condição peculiar da pessoa em desenvolvimento estão sendo respeitados quando da aplicação das medidas socioeducativas; Elaborar uma proposta de alteração do Capítulo III, Seções V, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que trata da Apuração de Ato Infracional Atribuído a Adolescente, levando em consideração a doutrina da proteção integral e sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;
- d) **Comentário:** Este projeto foi desconsiderado por não tratar do ensino superior jurídico. Sua ênfase é na atuação de juízes e promotores em relação às crianças e adolescentes tendo como base o ECA.

### **4.6.10 Instituição: Universidade de Fortaleza - CE (UNIFOR)**

#### **Projeto 1**

- a) **Linha de Pesquisa:** Direitos Humanos;
- b) **Projeto de Pesquisa:** A (re)conceituação do Direito à educação a partir de práticas inclusivas e de não violência;
- c) **Descrição:** O projeto é uma parceria entre a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e a Universidade Federal do Ceará (UFC), que alcançou o edital do Programa de Primeiros Projetos (PPP).

Objetivos Gerais: Estudar a realidade da violência vivida pelas escolas e os tipos de violência a partir de pesquisas empíricas realizadas no Brasil; averiguar a exclusão do jovem e do adulto vivida por aqueles que estão na escola, no Ensino Médio e que os impede de continuar estudando ou de ter um rendimento escolar satisfatório; Identificar a relação existente entre a violência e a exclusão; investigar práticas inclusivas que possam mitigar

- a exclusão e a violência; estudar sobre a psicologia positiva e justificar a forma pela qual seus princípios podem ser aplicados como mecanismos de mudança para a administração dos conflitos existentes; fazer levantamento das pesquisas empíricas que confirmam a psicologia positiva como instrumento eficaz de transformação das atitudes do ser humano e de uma instituição; conforme o paradigma da psicologia positiva, estudar a mediação como instrumento para administrar conflitos - transformando pela comunicação; averiguar como a mediação de conflitos pode mitigar a exclusão e a violência sofrida pelos jovens e adultos no âmbito escolar; analisar a educação em direitos humanos como prática contra a violência;
- d) **Comentário:** Este é mais um projeto desconsiderado por não tratar do tema desta pesquisa. Seu foco está voltado à questão da violência vivida na escola.

## **Projeto 2**

- a) **Linha de Pesquisa:** Direitos Humanos;
- b) **Projeto de Pesquisa:** A mediação escolar e a educação em Direitos Humanos: a busca da paz e da inclusão a partir de práticas de mediação de conflitos;
- c) **Descrição:** Implementar a mediação de conflitos escolares, averiguando sua identificação como prática de educação em Direitos Humanos, verificando se promove, de fato, a solução e prevenção de conflitos por meio do diálogo e da valorização do outro e, ainda, se possibilita um ambiente escolar inclusivo, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de paz na escola. Analisar a realidade de violência vivida pelas escolas brasileiras e os tipos de violência a partir de pesquisas empíricas realizadas no Brasil, averiguando a exclusão da criança e adolescente na escola, tratando especificamente da exclusão vivida por aqueles que estão na escola e que os impede de continuar estudando ou de ter um rendimento escolar satisfatório; verificar os principais problemas vivenciados pelos alunos, professores e administradores, avaliando-os com intuito de averiguar se são adequados à mediação de conflitos; averiguar

como a mediação de conflitos pode mitigar a exclusão e a violência sofridas pelos alunos, promovendo a inclusão e pacificação que permitam a participação ativa dos alunos, proporcionando bem-estar no ambiente escolar; estudar a forma com que a mediação pode ser implementada no âmbito escolar, numa perspectiva de educação em direito humano, sendo assim uma proposta de solução de conflito pela valorização do ser humano e reconhecimento das diferenças; apresentar os caminhos para a implantação da mediação escolar nas escolas brasileiras como política pública capaz de diminuir a violência e a exclusão, permitindo a educação em direito humano; incentivar a participação dos crianças e jovens nas soluções dos conflitos (cooperação e não competição, ganha-ganha e não, perde-ganha); transformar o ambiente escolar pela comunicação e trazer um sentimento de bem-estar para a escola; implementar a mediação de conflitos em escola da rede pública de ensino de Fortaleza, averiguando os conflitos vivenciados nessa escola pelos diversos setores (professores, alunos e funcionários) e os principais problemas que causam o sentimento de exclusão;

- d) **Comentário:** O projeto tem foco semelhante ao anterior e também se dá na escola. Da mesma forma, foi desconsiderado nesta pesquisa.

### **Projeto 3**

- a) **Linha de Pesquisa:** Direitos Humanos;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Sistema de cotas para negros em universidades e sua análise constitucional;
- c) **Descrição:** Através do estudo sobre a constitucionalidade do sistema de cotas para o ingresso de negros no ensino superior, ter-se-á um amplo entendimento de como devem ser interpretados os direitos e garantias previstos na Magna Carta, principalmente quanto ao direito de todos;
- d) **Comentário:** Este projeto não trata de questões relativas ao ensino superior jurídico, diretamente. Apesar de seu foco ser no ensino superior, já que o projeto discute questões de cotas para negros, ele foi desconsiderado desta pesquisa, pois a formação do professor da área jurídica ou questões pedagógicas não fazem parte da sua proposta.

#### 4.6.11 *Instituição: Universidade de Brasília - DF (UNB)*

- a) **Linha de Pesquisa:** Direito, Estado e Sociedade: políticas públicas e democracia;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Direitos Humanos e Educação Jurídica: interfaces da formação interdisciplinar na pós-graduação "stricto" e "lato sensu";
- c) **Descrição:** O projeto tem como escopo a pesquisa da Teoria dos Direitos Humanos, suas relações com a Teoria Democrática e o impacto dos temas na formação jurídica contemporânea.

A pesquisa busca delimitar um escopo teórico e metodológico para operadores do Direito que buscam a educação continuada e para os que buscam uma formação pós-graduada "stricto sensu". Será analisada a experiência da Faculdade de Direito da UnB em três cursos de especialização sobre o tema e também a estrutura curricular de seu mestrado e novo doutorado. O projeto individual de pesquisa propõe-se a formular estratégias e metodologias para a disseminação dos direitos humanos como tema fundamental da formação jurídica, contribuindo, ao mesmo tempo, para o refinamento de seu campo teórico e metodológico;

- d) **Comentário:** Este projeto, apesar de ter como foco os direitos humanos, foi considerado pertinente. Isto porque, de acordo com sua descrição, ele tem a pretensão de elaborar estratégias e metodologias para contribuir com a formação dos operadores do direito. Entendemos que esta preocupação com a formação e com a elaboração de metodologias enseja discussões de cunho pedagógico.

#### 4.6.12 *Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais - MG (UFMG)*

- a) **Linha de Pesquisa:** Poder e cidadania no estado democrático de direito;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Do Direito Eleitoral sob a égide da educação em Direitos Humanos;
- c) **Descrição:** A interpretação e a compreensão das normas do Direito Eleitoral, das normas de capacidade àquelas atinentes à apuração, assim como o processo e procedimentos pertinentes, tornam-se imprescindíveis à

participação política e, por isso mesmo, encontram-se sob a égide dos Direitos Humanos;

- d) **Comentário:** Ao contrário do anterior, este projeto trata dos direitos humanos, mas não tem vínculo com questões educacionais, sendo, portanto, descartado, para efeito desta pesquisa.

#### **4.6.13 Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - MG (PUC/MG)**

- a) **Linha de Pesquisa:** Fundamentos filosóficos do conceito de justiça e sua aplicação na compreensão do Estado Democrático de Direito;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Formação do professor e ensino jurídico;
- c) **Descrição:** Visa investigar o processo de produção do conhecimento na relação de aprendizagem professor-aluno, no Direito, currículo oculto na formação jurídica;
- d) **Comentário:** O título deste projeto já demonstra sua pertinência. Este é um dos projetos que mais se aproximam da proposta desta pesquisa.

#### **4.6.14 Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC**

##### **Projeto 1**

- a) **Linha de Pesquisa:** Conhecimento crítico, historicidade e subjetividade;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Elementos para uma nova metodologia do ensino e da pesquisa na área de Direito;
- c) **Descrição:** Não há descrição;
- d) **Comentário:** Apesar de o comentário sobre este projeto não estar disponível no "site", pode-se inferir sua pertinência através do título. Este é outro projeto bem próximo à proposta desta pesquisa.

##### **Projeto 2**

- a) **Linha de Pesquisa:** Democracia, cidadania e direitos humanos;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Violência, educação e direitos humanos;
- c) **Descrição:** Este projeto tem por objetivo examinar a temática da violência

como problema da contemporaneidade, e, em que medida é possível pensar em práticas diferenciadas para seu controle e diminuição, utilizando-se de uma educação para os direitos humanos;

- d) **Comentário:** A descrição deste projeto revela que seu foco é na educação para os direitos humanos, com destaque para a questão da violência. Este é mais um projeto desconsiderado.

#### **4.6.15 Instituição: Universidade de São Paulo - SP (USP)**

##### **Projeto 1**

- a) **Linha de Pesquisa:** Direitos Humanos e exclusão social;
- b) **Projeto de Pesquisa:** O direito à educação, à saúde, ao meio-ambiente e ao trabalho no combate à exclusão social;
- c) **Descrição:** Desenvolvimento de estudos e pesquisas ligados ao papel da educação, da saúde, do trabalho e do meio-ambiente como direitos econômicos, sociais e culturais fundamentais na criação de condições materiais mínimas necessárias à inclusão de indivíduos e grupos vulneráveis nas sociedades contemporâneas, especialmente no Brasil. De modo conexo, deverão ser estudados o papel do Estado na implementação das políticas públicas que são objeto dos direitos mencionados, além dos mecanismos de participação da sociedade civil, no que se refere à elaboração, controle e fiscalização dessas políticas;
- d) **Comentário:** Este projeto foi desconsiderado, apesar de tratar de políticas públicas para a educação. Por ser muito abrangente e estar ligado à linha de pesquisa Direitos Humanos e Exclusão Social, entende-se que o foco principal volta-se aos direitos humanos, ficando as questões relativas à formação do professor jurídico distantes de sua proposta.

##### **Projeto 2**

- a) **Linha de Pesquisa:** Estado e educação;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Direito à educação e da educação;
- c) **Descrição:** Não há descrição deste projeto no "site";

### Projeto 3

- a) **Linha de Pesquisa:** Estado e educação;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Educação para Direitos Humanos;
- c) **Descrição:** Não há descrição.

### Projeto 4

- a) **Linha de Pesquisa:** Estado e educação;
- b) **Projeto de Pesquisa:** Ética, cidadania, educação e exclusões sociais. Doutrinas e teoria sobre a justiça. Filosofia antiga e pensamento grego. Direito e pós-modernidade;
- c) **Descrição:** Não há descrição.
- d) **Comentário:** Os três projetos acima, ligados à linha de pesquisa Estado e educação, não disponibilizaram suas descrições no "site". Pelos títulos, é possível inferir que nenhum deles discute as questões relativas à proposta desta pesquisa. Portanto, foram descartados.

De um total de 25 projetos de pesquisa encontrados, 19 foram desconsiderados por não guardarem vínculo com as questões pedagógicas discutidas neste estudo. Restaram, então, apenas 6 projetos dos seguintes programas: CEUMAR, UNIPAR, FEESR, UNB, PUC/MG e UFSC.

Interessante observar que os seis programas oferecem disciplinas pedagógicas e cinco deles declaram ter, dentre os respectivos objetivos, a formação de professores para o magistério jurídico. Apenas a UFSC não o faz. Isso leva à conclusão de que a existência da disciplina pedagógica em um programa é essencial e acaba ensejando pesquisa e debate na área da educação.

De qualquer forma, convém destacar o fato de terem sido encontrados projetos de pesquisa vinculados à educação, ainda que não haja, nos programas de Direito, linha de pesquisa nesta área. Mesmo representando uma quantidade ínfima, se comparado aos projetos de Direito, é um indicativo de que as questões pedagógicas e educacionais fazem parte dos temas de discussão e pesquisa nesta área, e o próprio Direito tem concentrado certo esforço, mínimo que seja, na busca de maneiras de lidar com a crise do ensino jurídico.

#### 4.7 Dados relacionados às teses e dissertações (TE)

A verificação, dentre as teses e dissertações produzidas pelos programas de Direito, de temas relacionados à educação, teve o propósito de saber se, mesmo sem linhas de pesquisa, essa temática vem ganhando espaço. Foram buscadas teses e dissertações que contivessem as palavras-chave *educação*, *ensino* e *universidade*, nos 62 programas de pós-graduação. Destes, 25 foram selecionados. São eles: FUNDINOPI, CEUMAR, FDV, UNICAP, UCAM, URI, UNIMEP, UNIFIEO, UNIVALI, UFPB/JB, UCB, UNIMES, FEESR, UNISINOS, UNIFOR, UPM, ITE, UNB, PUC/MG, UERJ, PUC-RIO, PUC/RS, PUC/SP, UFPR e UFSC.

Para facilitar a compreensão, o quadro a seguir apresenta os programas com suas respectivas teses e dissertações.

**Quadro 11 – Teses e Dissertações com temas relacionados à Educação**

PROGRAMA	TESE OU DISSERTAÇÃO
FUNDINOPI	CIENA, F. P.: O poder judiciário na efetivação do direito fundamental à educação.
CEUMAR	OLIVEIRA, R. C. C.: A eficácia educacional sob a égide dos direitos da personalidade na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. TAFNER, M. J.: O dano moral na relação instituição de ensino superior X acadêmico.
FDV	CARVALHO, A. A.: A extensão universitária como instrumento de efetivação dos Direitos Humanos Fundamentais nos cursos de Direito.
UNICAP	ROCHA, T. A. P.: A tutela jurisdicional do direito prestacional à educação: ensino fundamental regular em ação civil pública no Brasil.
UCAM	PORTUGAL, A. C. M.: Regulação da educação. A metodologia utilizada pela CAPES na avaliação dos cursos de pós-graduação Stricto Sensu.
URI	DORST, D. Z.: Desafios para o ensino do direito em sociedades multiculturais. THOMAS, R.: O sistema de reserva de quotas para negros e índios no ensino superior: uma abordagem constitucional.
UNIMEP	CABRAL, G. P.: A configuração Jurídica da Liberdade Educacional às Instituições Privadas de Educação Superior no Brasil: Similaridades com o Neoliberalismo Educacional do Banco Mundial (1988 a 2002). QUEIROZ, O. R.: A eficácia normativa da educação ambiental como pressuposto ao meio ambiente ecologicamente equilibrado;

## Continuação do Quadro 11 – Tese e Dissertações ...

PROGRAMA	TESE OU DISSERTAÇÃO
UNIFIEO	RIVA, R. M. S.: Direito à educação: condição para realização da plena cidadania.
UNIVALI	BRAATZ, T. H.: ENTRE A MUDANÇA E A CONTINUIDADE: os rumos do ensino jurídico no Brasil a partir de uma análise pós-positivista do fenômeno jurídico.
UFPB/JP	DUARTE, R. B.: POLÍTICAS DE COTAS PARA MINORIAS RACIAS: UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA? Análise do discurso de estudantes da UFPB sobre Política de cotas para minorias raciais. FREITAS, F. F. B.: Cidadanias Mutiladas: Escola Pública, Educação para os Direitos Humanos e Cidadania (A percepção de professores, alunos e técnicos). JUNIOR, J. H. G.: Da pedagogia do oprimido ao direito do oprimido: uma noção de Direitos Humanos na obra de Paulo Freire.
UCB	YANG, S. Y.: Regime imunitário das instituições de educação e assistência social – IPTU.
UNIMES	GIAIMO, C. M.: Educação ambiental como incumbência do poder público no direito ambiental brasileiro.
FEESR	CRUZ, A. A.: A implementação do princípio da prevenção no direito ambiental por meio da educação ambiental e da participação popular. NEVES, S. T. A.: Uma análise sobre o ensino do direito e o exame de ordem frente o papel do advogado na sociedade.
UNISINOS	KEIM, G.: A (re)construção do saber jurídico: transformações no ensino do direito brasileiro. HUPFFER, H.M.: Educação jurídica e hermenêutica filosófica: perspectivas para a transformação social.
UNIFOR	ALVES, A. G. S. D.: A humanização do ensino jurídico no Brasil : a experiência do escritório de prática jurídica da Universidade de Fortaleza. BEZERRA, S. M. A.: Educação em Direitos Humanos e a Mediação Escolar como instrumento que possibilita a prática do aprendizado em direitos humanos.
UPM	VIEIRA, F. B.: As ações afirmativas para o Ensino Superior e o princípio constitucional da Igualdade.
ITE	MAIA, M. C.: “A Proteção Constitucional do Direito à Educação – Os Instrumentos Jurídicos para sua Efetivação”. SEGALLA, J. I. S. F.: “Direito à Educação e Ações Afirmativas como Instrumentos para a Inclusão Social das Pessoa com Deficiência - A Importância do Ensino Médio”.
UNB	VERAS, M. R.: CAMPO DO ENSINO JURÍDICO E TRAVESSIAS PARA MUDANÇA DE HABITUS: desajustamentos e (des)construção do personagem.
PUC/MG	FONTOURA, J. B.: A harmonização do sistema de educação no âmbito do MERCOSUL. SILVA, A. P. C.: Ações afirmativas para o acesso à educação pelos negros.
UERJ	LIMA, M. C. B.: Racionalização do gasto público: uma aposta no custo/benefício da educação básica sob o regime da concessão.

## Continuação do Quadro 11 – Tese e Dissertações ...

PROGRAMA	TESE OU DISSERTAÇÃO
PUC-RIO	ANSELMO, W.C.: Democracia participativa e direito de educação: a contribuição do orçamento participativo na efetividade do direito social de educação no município de Belo Horizonte-MG. VARELA, I.D.: educação e dignidade humana: uma análise da realidade de crianças e adolescentes brasileiras.
PUC/RS	TEIXEIRA, R. A.: A Educação a distância e o Direito de Autor.
PUC/SP	ALMEIDA, M. N.: O direito à educação infantil e a discricionariedade administrativa; BLECHER, C. H. O.: Inclusão e exclusão na sociedade moderna: uma visão sistêmica sobre o acesso à educação média no Brasil; JÚNIOR, A. L.: A sujeição passiva tributária e o salário-educação; TOLEDO, C. M. Q.: O ensino jurídico no Brasil e o estado democrático de direito: análise crítica do ensino do direito penal
UFPR	JUNIOR, C. M. M.: EDUCAÇÃO JURÍDICA: pressupostos de uma atividade docente; SILVA, A. L. N.: Ações afirmativas e cotas raciais na universidade: uma via de promoção da igualdade material
UFSC	NETO, A. G.: <i>Corrupção, Estado Democrático de Direito e Educação.</i>

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).

Uma análise dos títulos das teses e dissertações produzidas por esses programas mostra que, apesar de as palavras-chave elencadas estarem presentes, o enfoque dado à pesquisa não é, necessariamente, relativo ao ensino superior ou ao magistério jurídico. O programa da UNIFIEO, por exemplo, apresenta a tese: *Direito à educação: condição para realização da plena cidadania*. A UNIMEP conta com uma tese que trata da educação ambiental, com o título: *A eficácia normativa da educação ambiental como pressuposto ao meio ambiente ecologicamente equilibrado*.

Considerando que se pretende saber, com esta análise, se os programas produzem teses e dissertações sobre a educação jurídica em nível superior, aquelas que não contêm este enfoque foram desconsideradas (para facilitar a compreensão, as teses e dissertações retiradas foram destacadas em vermelho, no Quadro 11). Resta claro que a simples presença da palavra-chave *educação* não é suficiente para garantir que a pesquisa trate, efetivamente, do tema mencionado, pois a palavra ganha certa amplitude e pode ser usada sob vários enfoques.

Como resultado, tem-se que 15 dos 25 programas anteriormente listados produziram textos sobre o Ensino Superior, conforme a tabela abaixo.

**Quadro 12 – Teses e Dissertações com temas relacionados à Educação Jurídica**

<b>PROGRAMA</b>	<b>TESE OU DISSERTAÇÃO</b>
<b>CEUMAR</b>	OLIVEIRA, R. C. C.: A eficácia educacional sob a égide dos direitos da personalidade na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. TAFNER, M. J.: O dano moral na relação instituição de ensino superior X acadêmico.
<b>FDV</b>	CARVALHO, A. A.: A extensão universitária como instrumento de efetivação dos Direitos Humanos Fundamentais nos cursos de Direito.
<b>UCAM</b>	PORTUGAL, A. C. M.: Regulação da educação. A metodologia utilizada pela CAPES na avaliação dos cursos de pós-graduação Stricto Sensu.
<b>URI</b>	DORST, D. Z.: Desafios para o ensino do direito em sociedades multiculturais. THOMAS, R.: O sistema de reserva de quotas para negros e índios no ensino superior: uma abordagem constitucional.
<b>UNIMEP</b>	CABRAL, G. P.: A configuração Jurídica da Liberdade Educacional às Instituições Privadas de Educação Superior no Brasil: Similaridades com o Neoliberalismo Educacional do Banco Mundial (1988 a 2002).
<b>UNIVALI</b>	BRAATZ, T. H.: ENTRE A MUDANÇA E A CONTINUIDADE: os rumos do ensino jurídico no Brasil a partir de uma análise pós-positivista do fenômeno jurídico.
<b>UFPB/JP</b>	DUARTE, R. B.: POLÍTICAS DE COTAS PARA MINORIAS RACIAS: UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA? Análise do discurso de estudantes da UFPB sobre Política de cotas para minorias raciais. JUNIOR, J. H. G.: Da pedagogia do oprimido ao direito do oprimido: uma noção de Direitos Humanos na obra de Paulo Freire.
<b>FEESR</b>	NEVES, S. T. A.: Uma análise sobre o ensino do direito e o exame de ordem frente o papel do advogado na sociedade.
<b>UNISINOS</b>	KEIM, G.: A (re)construção do saber jurídico: transformações no ensino do direito brasileiro. HUPFFER, H.M.: Educação jurídica e hermenêutica filosófica: perspectivas para a transformação social.
<b>UNIFOR</b>	ALVES, A. G. S. D.: A humanização do ensino jurídico no Brasil : a experiência do escritório de prática jurídica da Universidade de Fortaleza.
<b>UPM</b>	VIEIRA, F. B.: As ações afirmativas para o Ensino Superior e o princípio constitucional da Igualdade.

Continuação do Quadro 12 – Teses e Dissertações com temas...

PROGRAMA	TESE OU DISSERTAÇÃO
UNB	VERAS, M. R.: CAMPO DO ENSINO JURÍDICO E TRAVESSIAS PARA MUDANÇA DE HABITUS: desajustamentos e (des)construção do personagem.
PUC/MG	SILVA, A. P. C.: Ações afirmativas para o acesso à educação pelos negros.
PUC/SP	TOLEDO, C. M. Q.: O ensino jurídico no Brasil e o estado democrático de direito: análise crítica do ensino do direito penal
UFPR	JUNIOR, C. M. M.: EDUCAÇÃO JURÍDICA: pressupostos de uma atividade docente; SILVA, A. L. N.: Ações afirmativas e cotas raciais na universidade: uma via de promoção da igualdade material

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).

São oito os programas cujas teses e dissertações tratam do ensino jurídico propriamente dito. São eles: URI, UNIVALI, FEESR, UNISINOS, UNIFOR, UNB, PUC/SP e UFPR. Vale destacar que apenas dois destes programas (FEESR e UNB) possuem projetos de pesquisa nesta área, sugerindo, então que as teses dos outros programas são iniciativas isoladas de pesquisa sobre ensino jurídico.

#### 4.8 Panorama Geral da Análise

A pós-graduação em Direito no Brasil é formada por 67 programas, dentre os quais, 62 foram analisados nesta pesquisa, permitindo constatar que:

a) desse total de 62 programas:

- Nenhum apresenta linhas de pesquisa ligadas à educação;
- 6 (10%) apresentam projetos de pesquisa com enfoque no ensino;
- 15 (24%) produziram teses e dissertações sobre o Ensino Superior;
- 41 (66%) declaram ter, dentre seus objetivos, o de formação de professores; e
- 34 (55%) oferecem disciplinas pedagógicas (com carga horária variada).

b) dos 34 programas que oferecem disciplinas pedagógicas:

- 9 (26%) reúnem *Metodologia de Ensino e Metodologia da Pesquisa* na mesma disciplina (o que reduz a carga horária destinada às questões de ensino); e
- 25 (74%) oferecem disciplina de *Metodologia de Ensino*, separadamente (com carga horária predominante de 40 horas).

c) em relação aos professores das disciplinas pedagógicas, 26 dos 34 programas disponibilizaram dados, e desses 26 programas:

- 3 (11%) possuem professores com doutorado em Educação lecionando a disciplina de *Metodologia do Ensino Superior*, e
- 9 (35%) produziram bibliografia relacionada diretamente ao ensino superior jurídico.

A primeira impressão que se tem, a partir do panorama apresentado, é que pouco tem sido feito em relação à formação dos professores de Direito nos programas de pós-graduação brasileiros. De fato isto é verdade, ao se considerar que a pós-graduação é destinada para esta formação. Se 45% dos programas não oferecem disciplinas pedagógicas, infere-se que a formação de professores ainda não é preocupação dos programas, o que consiste numa grave constatação.

Por outro lado, a existência de 55% dos programas oferecendo tais disciplinas pode ser considerada um indicativo de mudança positiva. Além disso, a produção de teses e projetos de pesquisa, mesmo que em quantidade ínfima, com enfoque no Ensino Superior nos programas de Direito, sugere um despertar para a importância da discussão do tema.

## 5 EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

No capítulo anterior, constatou-se a atual situação da formação de professores de Direito no Brasil, tendo como base os programas de pós-graduação "stricto sensu". De modo geral, o que se pôde perceber é que as ações voltadas à formação docente, quando existem, restringem-se à oferta de uma disciplina, geralmente denominada Metodologia do Ensino Superior, cuja carga horária majoritária é de 45 horas. Esta disciplina não tem caráter obrigatório e quase sempre é ministrada por professores sem formação em educação.

Mesmo sem avaliar a prática desta disciplina nas instituições de ensino, é possível afirmar que a formação pedagógica de professores para o magistério superior jurídico ainda é precária. Levando-se em conta o perfil majoritário dos alunos de pós-graduação em Direito, ou seja, graduados em Direito geralmente sem nenhuma passagem por licenciaturas ou cursos pedagógicos, fica a indagação sobre como fica sua formação para a docência.

Conforme analisado no capítulo 1 deste estudo, os saberes necessários para a docência são os saberes da área de conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, em conjunto, ou seja, a formação dos professores perpassa estes três saberes. Como bacharéis em Direito, a maioria dos alunos da pós-graduação a veem como possibilidade de aprofundar seus saberes específicos do Direito e apenas um restrito grupo desses alunos consideram a possibilidade de desenvolver saberes pedagógicos. Significa dizer que a pós-graduação "stricto sensu" representa a formação inicial dos alunos, exceto pelo fato de alguns já serem professores e trazerem consigo experiência prática de sala de aula.

Ademais, ainda que gozem de certa experiência, esses professores lecionam sem saber justificar suas ações; repetem modelos, sem questionar sua pertinência; agem sem refletir, o que vai de encontro ao que se espera da atuação do professor. Como o ensino jurídico é marcado pelo modelo tradicional de ensino, em que a aula expositiva prevalece e o foco está no professor, o modelo trazido pelos discentes de mestrado e doutorado, em Direito, é constituído por concepções ultrapassadas de ensino.

Neste sentido, não há espaço para reflexão e questionamento, não há debate e discussão, enfim, não há mudança. Para que o questionamento e a reflexão ocorram, é necessário criar espaços de discussão e debate, instituir momentos de reflexão e confronto e haver provocação. Entretanto, se esta provocação, esperada na pós-graduação como local de formação de professores para o ensino superior, não acontece, o que esperar desses professores a não ser a constante repetição.

Consolida-se, desta forma, formação pedagógica precária ou inexistente dos professores de Direito, uma das principais causas da crise do ensino jurídico. Um ensino marcado pela unidisciplinaridade, pelo dogmatismo e pela descontextualização. Um ensino que desconsidera a participação do aluno e que não valoriza a crítica. Um ensino voltado para si mesmo.

A legislação vigente estabelece os cursos de mestrado e de doutorado como responsáveis pela formação de professores para o ensino superior. Sendo assim, é urgente a necessidade de se reservar um espaço para formar pedagogicamente professores para o ensino superior, além das 45 horas destinadas para uma disciplina na pós-graduação. Tendo como base o objetivo dos cursos de mestrado e doutorado "stricto sensu", qual seja, o de formar professores e pesquisadores, e não professores *ou* pesquisadores, afirma-se que mudanças nas políticas públicas relacionadas à formação pedagógica de professores para o ensino superior são imprescindíveis.

A seguir serão analisadas algumas possibilidades de mudanças e a forma como elas poderiam contribuir para que as características exigidas do professor do ensino superior jurídico, discutidas no capítulo 1 e 2 deste estudo, sejam contempladas.

### **5.1 Políticas públicas como forma de garantir a formação pedagógica de professores do ensino superior**

Atualmente, é dado a perceber que as exigências legais para o professor do

ensino superior jurídico restringem-se apenas à posse de um diploma de graduação em Direito. Não lhe são exigidos experiência ou algum curso de formação específica para a docência.<sup>1</sup>

O mercado atual, entretanto, tende a rejeitar este professor sem curso complementar, porque ele e seu saber não são reconhecidos socialmente. Desta forma, um professor doutor tem “mais valor” que um mestre que, por sua vez, está à frente de um especialista. Desnecessário dizer que o graduado ocupa uma posição hierárquica desprestigiada para concorrer a uma cadeira de professor.

É certo que a legislação exige apenas um terço do corpo docente das instituições constituídas de mestres e doutores, ou seja, há espaço legalmente destinado aos outros dois terços, que podem ser especialistas ou apenas graduados. Mas os concursos públicos para a docência jurídica são, geralmente, destinados ao primeiro grupo e as instituições particulares de ensino também o preferem devido ao status decorrente dessa preferência.

Na prática, portanto, possuir diploma de mestre ou doutor em Direito não é garantia, mas é imprescindível para a conquista de trabalho como professor, ao menos nas instituições renomadas de ensino superior jurídico, motivo pelo qual se registra aumento na procura pela pós-graduação “stricto sensu”, que, conseqüentemente, reflete em sua oferta.

Este aumento numérico não tem representado aumento de qualidade e investimento na formação pedagógica dos cursos ou de seus egressos. A busca por reconhecimento em determinada área do Direito fez com que o foco da pós-graduação se resumisse na transformação de determinada pessoa em “mestre” ou “doutor” em certa área do conhecimento: Direito Penal ou Direito Constitucional, por exemplo.

Ser professor é encarado como conseqüência natural para aquele que é especialista em determinado assunto, desconsiderando-se a necessidade de formação para ofício docente. Quanto mais conhecimento específico, mais qualificação para tornar-se professor e mais arrogância em relação a

---

<sup>1</sup> Ressalta-se que as disciplinas propedêuticas podem ser ministradas por professores com formação em áreas diferentes do Direito.

inquestionabilidade do saber adquirido. O círculo é vicioso: o profissional do Direito busca o mestrado não apenas para construir conhecimento, mas para validar ou respaldar o conhecimento que já possui. Os alunos querem ter aulas com o profissional renomado, mais titulado, que aparece nas publicações e nas doutrinas, e as instituições precisam desses profissionais para atrair mais alunos, sem falar em possíveis interesses particulares, como, por exemplo, o fato de ser aluno de um importante advogado, o que pode abrir portas profissionais, ou, ainda, discutir ou discordar de um juiz-professor ou promotor-professor, cuja façanha tem um peso diferente do atrito com um professor. Quando o juiz não se desvencilha de seu cargo para lecionar, o que geralmente acontece, ele acaba impedindo a crítica porque ninguém quer colocar em risco sua reputação.

Fácil perceber, então, que a questão pedagógica tem peso infinitamente inferior para os três envolvidos: aluno, professor e instituição. Para o aluno, o professor bem-sucedido em outra atividade que exerça, diferente da docência, é considerado valioso pelo simples fato de ser renomado. Suas aulas podem até não ser zelosamente preparadas e sua avaliação inadequada. O que vale é ter a possibilidade de conhecê-lo e de ouvi-lo falar, independentemente do seu preparo pedagógico. Se possuir os saberes necessários à docência, melhor, mas o saber pedagógico não é determinante para sua permanência no trabalho.

Os professores, por sua vez, só percebem a necessidade do conhecimento pedagógico quando se deparam com a realidade da sala de aula, quando se frustram diante de determinada situação. Nesse momento, sabem que deveriam ou poderiam repensar suas ações, mas, mesmo assim, não possuem a dimensão do que o contato com a pedagogia poderia acrescentar. A crença é de que pouco adiantaria discutir pedagogia para o ensino superior, que deve focar apenas no conhecimento específico.

Quanto às instituições, enquanto não lhes for cobrado investimento nesta área, por parte da comunidade acadêmica ou da legislação, pouco farão por iniciativa própria. Não há por que despender tempo e dinheiro em algo que, à primeira vista, não garante retorno.

Diante disso, vislumbram-se duas frentes de atuação de políticas públicas que poderiam resultar em investimento na formação pedagógica dos professores de ensino superior jurídico:

- a) na pós-graduação "stricto sensu", através de avanços na legislação referente à mesma; e
- b) nas instituições de ensino, através de iniciativas que poderiam estar previstas, na forma de lei.

### **5.1.1 A pós-graduação "stricto sensu": avanços legais necessários para a formação de seus professores**

A legislação atual prevê que apenas um terço do corpo docente do ensino superior seja formado de mestres ou doutores. Esta previsão, por si só, desvaloriza o papel de formação pedagógica do docente do ensino superior na pós-graduação porque assume que qualquer graduado está apto a lecionar. O entendimento é que para ensinar basta conhecimento específico em determinado assunto.

O primeiro passo para se falar em mudança é a exigência que todos – não apenas um terço – os docentes do ensino superior tenham o diploma de mestre ou doutor. É certo que a posse de referido diploma não culmina em formação pedagógica, mas, no mínimo, certifica que todos passaram pela pós-graduação "stricto sensu", local de formação para a docência superior.

A mudança só faria sentido, todavia, se fosse acompanhada de legislação específica para a pós-graduação em relação ao objetivo de formação para a docência. Sim, porque determinar a obrigatoriedade de mestrado ou doutorado para lecionar no ensino superior justifica-se apenas se os docentes apresentassem algum diferencial formador.

Neste sentido, uma carga horária destinada à formação pedagógica poderia ser determinada legalmente para compor os currículos dos cursos. Além disso, a exigência de prática docente, atualmente restrita, nos mestrados e doutorados, aos alunos bolsistas dos órgãos de fomento à pesquisa, poderia ser estendida a todos os alunos. Desta forma, ter-se-ia, previsto, na pós-graduação, a preocupação com os saberes da docência: técnicos, pedagógicos e a experiência.

Vale lembrar que a Lei Federal nº 9.394/96 (LDBEN) exige, para a formação docente, com exceção da educação superior, um mínimo de trezentas horas de prática de ensino. Estender esta exigência, talvez com uma outra carga horária a ser pensada, para a pós-graduação "stricto sensu" é considerar o professor do ensino

superior um profissional em formação, que dialoga com a prática e com a teoria e constrói seu conhecimento a partir da relação entre elas. Ignorar a prática docente num curso que proclama, dentre seus objetivos, a formação de professores, é negar o saber da experiência, é negar a relação entre a reflexão e a ação, enfim, é negar a indissociabilidade da teoria e da prática.

Para complementar os avanços na legislação, aqui propostos, convém incluir a obrigatoriedade da contratação de, no mínimo, um professor com formação em Educação para compor o quadro de professores de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Conforme constatado neste estudo, do total de programas de Direito que oferecem disciplinas pedagógicas, apenas 11% contam com professores doutores em Educação, como titulares da disciplina. Na maioria dos programas, tais disciplinas estão sob a responsabilidade de um professor doutor em Direito. Esta exigência justifica-se por ser impensável prever formação pedagógica, incluindo prática docente ou estágio, sem a inclusão de um profissional da referida área.

Evidencia-se aqui que as mudanças sugeridas não garantem qualidade na formação pedagógica dos professores, mas reafirmam a pós-graduação como local destinado à formação para a docência superior e valorizam os saberes desse profissional.

### **5.1.2 As instituições de ensino superior: iniciativas que poderiam contribuir com a formação pedagógica de seus professores**

A pós-graduação "stricto sensu" brasileira, ao assumir que possui, dentre seus objetivos, a formação de professores para a docência no ensino superior, deve encontrar maneiras de cumprir o que foi proclamado. Agir desta forma é assumir o papel que lhe é devido. Assim, nas avaliações, deveria ser considerado um bom curso de pós-graduação aquele que contempla os objetivos previstos. O que se propõe é a inclusão do critério *elementos para formação de docentes do ensino superior*, na avaliação dos Programas.

Ora, se a pós-graduação é local de formação para a docência e para a pesquisa, qualquer avaliação que se faça deveria, necessariamente, estar embasada em ambas as funções. Significa dizer que a CAPES, órgão responsável pela avaliação da pós-graduação brasileira, deveria estabelecer critérios de avaliação para a pesquisa e para a docência.

A avaliação da Capes é feita trienalmente e tem como parâmetro, especialmente, a quantidade de citações, trabalhos apresentados, livros publicados, entre outros, registrados no programa *Qualis*, que consiste num conjunto de procedimentos utilizados pela Capes que classifica os veículos de publicação utilizados pelos programas de pós-graduação.

O pressuposto é que a aceitação de publicação de um artigo por determinado veículo passa, necessariamente, pela análise qualitativa do programa. Assim,

admite-se a ilação e as produções são tomadas como qualificadas. Com essas referências, podem-se estabelecer os indicadores para a classificação tanto das instituições universitárias como da produtividade de seu corpo docente (CHIZZOTTI; PONCE, 2009, p. 6-7).

Esta classificação resulta na atribuição de conceitos que indicam a qualidade dos programas. O conceito *três* é o mínimo aceitável e o conceito *sete* representa padrão de excelência do programa, comparado aos padrões internacionais.

Alcançar o maior conceito possível representa, para os programas de pós-graduação, o reconhecimento de sua importância para a sociedade e para a comunidade científica, além de atrair futuros pesquisadores, bem como investimentos em pesquisa. Os programas tendem a se adequar aos critérios exigidos pela CAPES para obterem resultados positivos na classificação.

De igual modo, os professores são pressionados a produzir, contribuindo com bons resultados para a instituição em que trabalham e para melhorarem seus próprios currículos. “ [...] os que mais produzem, presuntivamente têm maior reconhecimento, melhores recompensas acadêmicas, prestígio mais elevado e são guindados ao ápice de uma escala classificatória” (CHIZZOTTI; PONCE, 2009, p. 7).

Alcançar e manter-se no ápice requer tempo e dedicação. O professor do magistério jurídico no país, que tem a docência como segunda profissão, conforme perfil demonstrado neste estudo, geralmente não dispõe de tempo para trabalhos fora da sala de aula. Envolver-se em pesquisa já é, por si só, tarefa árdua, que muitas vezes é aceita por exigência da instituição.

Nesta situação, pouco ou quase nenhum tempo resta para a formação pedagógica desse professor. Em que momento de sua trajetória docente ele se dedicará aos saberes pedagógicos?

A inclusão de critérios para analisar investimento em formação pedagógica pelos programas e seus docentes na avaliação da CAPES poderia gerar resultados significativos. Ao atribuir pontuação específica para as atividades relativas à docência, diferentes da pesquisa – que também é atividade docente – realizadas tanto pelo professor, quanto pelas instituições, ambos tentariam se adequar em busca de boa classificação. Desta forma, o investimento não se limitaria à pesquisa, mas estender-se-ia à formação pedagógica do professor.

Outra forma de fazer com que as instituições se dediquem também à formação pedagógica do professor é criar uma lei com tal exigência. Essa lei poderia prever ações específicas da docência, cabendo às instituições promoverem as adequações.

As alternativas propostas são importantes para se pensar em avanço na formação pedagógica dos professores de ensino superior, que, muitas vezes, não é reconhecida como necessária pelos professores, pelas instituições e pela própria legislação pertinente. Vale destacar que algumas instituições de ensino superior, independente de legislação específica, e talvez por perceberem a relevância de tal formação, já realizam experiências que visam formar pedagogicamente o docente do ensino superior.

## **5.2 Experiências promovidas por algumas instituições de ensino superior na formação de professores**

A formação pedagógica para o ensino superior é delegada aos cursos de pós-graduação “*stricto sensu*”. Entretanto, não há definição legal sobre essa formação, cabendo às instituições fazer o que julgam melhor, ou simplesmente ignorar.

Instituições como a Universidade Federal do Paraná, o Centro Universitário de Jaguará do Sul, a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal de

Uberlândia e a Universidade de Brasília estão entre aquelas em que alguns cursos oferecidos têm foco nessa formação. Dessas entidades, apenas a Universidade de Brasília contempla a formação pedagógica no curso de Direito. As outras iniciativas surgem de outros cursos, mas como tratam da formação pedagógica para o ensino superior, merecem ser destacadas.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialmente no curso de Agronomia, implementou um programa de avaliação institucional em que os docentes se autoavaliavam e são também avaliados pelos alunos, fato que provocou, nos docentes, reflexão sobre suas práticas e os levou a buscar novas formas de ensinar.

Ainda na UFPR, a inclusão da disciplina de Metodologia de Ensino Superior, no curso de Agronomia, também gerou processos de revisão da prática docente. Um dos recursos utilizados para o processo reflexivo foi a elaboração de memorial pelos docentes, o que os fez analisar suas trajetórias de vida e profissional e percebessem ou reconhecessem suas identidades, suas lacunas e necessidades de formação.

O programa de avaliação no curso de Agronomia da UFPR, em conjunto com a disciplina de metodologia de ensino e a elaboração de memorial, garantiram um espaço de reflexão e mudança na formação dos professores.

No Centro Universitário de Jaguará do Sul (UNERJ), os professores são estimulados a pesquisar a própria prática e a relacionam a textos estudados coletivamente. Assim, passam a questionar suas ações e a reformular conceitos prévios sobre a docência. Filmes e outras atividades também fazem parte do repertório de proposições que ensejam reflexão por parte do docente.

Na Universidade de São Paulo, o Programa de Aperfeiçoamento de São Paulo (PAE/USP), iniciado na década de 90 ganha destaque. Ele propõe duas etapas: “a preliminar denominada *preparação pedagógica*, e uma posterior de *estágio em disciplina de graduação* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 259).

Os programas de pós-graduação da USP que aderiram ao PAE desenvolveram experiências diversas para possibilitar a integração entre o pós-graduando e as atividades relacionadas à docência. Dentre elas, ressalta-se a

criação de disciplina específica para desenvolvimento de técnicas e temas didáticos [...];  
acompanhamento regular das aulas na graduação envolvendo monitorias, preparação de material didático, elaboração de projetos;  
programa de palestras e conferências com especialistas convidados.  
(PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 260).

A análise entre o que é discutido na disciplina, apresentado nas palestras e o que se acompanha nas aulas da graduação contribui para a construção da identidade do professor, de suas concepções sobre a docência e de sua percepção sobre os problemas a enfrentar. Portanto, estas três medidas sugeridas pelo programa são complementares e foram ser adotadas simultaneamente.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no curso de mestrado em Odontologia, também propõe três atividades distintas e complementares para a formação de seus mestrandos. O programa oferece a disciplina de Estágio em Docência, com carga horária de 15 horas, Metodologia do Ensino Aplicada à Área de Saúde, carga horária de 45 horas e Prática em Docência I, com 60 horas.

São, ao todo, 120 horas destinadas às questões pedagógicas e as três disciplinas possuem caráter obrigatório. Desta forma, o pós-graduando tem a oportunidade de discutir e refletir sobre questões relacionadas à docência de forma geral e à docência relacionada à área de saúde. Pelas ementas e objetivos de cada uma destas disciplinas (texto completo no anexo 2), é possível verificar que elas estão voltadas à construção da identidade docente e ao desafio da formação para a docência. Exemplo disso é verificado na disciplina de Metodologia do Ensino Aplicada à Área de Saúde, que inclui, dentre seus objetivos, o de “formação e identidade do educador e seus desafios”.

A Universidade de Brasília (UNB), no curso de Direito, conforme constatado no capítulo 4, também adota três disciplinas para constituírem a formação de seus docentes, quais sejam, Formação Acadêmica no Direito, Prática do Ensino e da Formação em Direito e Prática do Ensino e Orientação Jurídica. Com 60 horas cada uma, as disciplinas somam 180 horas destinadas à formação de professores. As ementas de cada disciplina estão disponíveis no quadro, a seguir, através das quais se percebe que, assim como na UFU, duas disciplinas são supervisionadas – está-se admitindo que o estágio também seja

supervisionado – permitido a discussão e reflexão de temas pertinentes, diretamente com o orientador. Percebe-se, também, que o foco na formação de docentes é contemplado com discussões sobre ensino jurídico, metodologias e desafios da carreira docente. As disciplinas são obrigatórias, sendo que a disciplina de Prática do Ensino e Orientação Jurídica é obrigatória apenas para mestrandos.

**Quadro 13** - Proposta de formação docente do curso de Direito da Universidade de Brasília

DISCIPLINA	EMENTA
FORMAÇÃO ACADÊMICA NO CURSO DE DIREITO	Ensino jurídico na contemporaneidade. Mudanças epistemológicas e metodológicas. A Reforma do Ensino Jurídico na década de sua reinvenção. O papel das corporações profissionais e do estamento burocrático na proposição do novo modelo. A Portaria MEC 1.886/94 e as Novas Diretrizes Curriculares para os cursos jurídicos. Competências, habilidades e ética dos diferentes profissionais do Direito. Metodologias apropriadas à formação jurídica: ensino, pesquisa e extensão sob a perspectiva da educação continuada. Carreira docente em Direito: perspectivas, desafios e dimensão ética.
PRÁTICA DO ENSINO E DA FORMAÇÃO EM DIREITO	Estágio de Docência
PRÁTICA DO ENSINO E ORIENTAÇÃO JURÍDICA	Visa a dois objetivos. O primeiro, de formar docentes através de desempenho pedagógico, supervisionado pela coordenação de pós-graduação, consistente em práticas didáticas adequadas ao ensino superior de graduação. O segundo o de integrar o mestrado no processo de ensino e aprendizagem, incluindo orientação de estudo e de discussões de temas comuns.

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).

As experiências destacadas são exemplos de formação de professores que ocorreram ou estão em andamento nos cursos de pós-graduação "stricto sensu" no país. Elas não tiveram suas práticas analisadas por este estudo, mas foram selecionadas por terem, efetivamente, a formação docente como um de seus focos. São experiências ainda isoladas, em cursos diferentes, que dependem da iniciativa das próprias instituições, já que a legislação para o ensino de pós-graduação não é cristalino, quanto à forma, como deve ocorrer.

### **5.3 Subsídios para pensar a formação pedagógica de professores para magistério jurídico**

Pensar no modelo de formação pedagógica de professores, preparando-os para o ensino superior não é tarefa fácil. As experiências relatadas na seção anterior, mesmo não sendo do curso de Direito, com exceção da UNB, são avanços que devem ser considerados. A idéia desta pesquisa é considerar o que já tem sido realizado em relação à docência no ensino superior como ponto de partida.

Das experiências apresentadas e dos estudos realizados nesta pesquisa, tem-se duas questões como norteadoras para a formação pedagógica de docentes de Direito, quais sejam, a da concepção de currículo integrado e a de estágio, que serão discutidas, a seguir.

#### ***5.3.1 Contribuições do currículo integrado na formação de docentes do ensino superior jurídico***

O currículo integrado engloba os saberes e competências que os alunos necessitam desenvolver, para agir bem, profissionalmente, através de situações de aprendizagem. As disciplinas devem ser desenvolvidas de maneira integrada e, compondo a formação esperada de determinado profissional. Para tanto, o currículo – denominado currículo integrado, conforme Santomé (1998), ou currículo globalizante, segundo Anastasiou (2006) – é elaborado de acordo com as necessidades educacionais dos alunos e os saberes exigidos para o exercício da profissão.

Inverte-se a lógica do currículo tradicional, em que o profissional só encara a realidade após receber seu diploma quando, então, percebe que não foi preparado para lidar com as situações encontradas. No currículo integrado, as situações da prática profissional servem de fontes embasadoras de temas a serem discutidos e analisados em sala. Em outras palavras, a prática é o ponto de partida e de chegada e define a teoria.

Além disso, o currículo integrado também engloba a preocupação com a formação do cidadão, tendo embutido em sua elaboração e prática os valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Para tanto,

os currículos globalizantes propõem estratégias de abordagem e construção do conhecimento de um tema, resolução de projetos, de problemas, de respostas a questões, de iniciação à pesquisa e elaboração de sínteses significativas, de modo a colocar o aluno – com seus limites e possibilidades – no centro dos processos, buscando a construção contínua e processual de sua própria autonomia (ANASTASIOU, 2006, p. 53).

Colocar o aluno no centro do processo educativo é valorizar seus saberes e experiência vivida e reconhecer a importância de suas contribuições para a construção do conhecimento. Ao retomar os capítulos 1 e 2 deste estudo, percebe-se que esta visão ainda não é contemplada na maioria dos cursos de Direito. Alterá-la pressupõe uma série de mudanças, que vão desde a compreensão de conhecimento científico à estrutura curricular do curso, que, por si só, não é tarefa simples.

Anastasiou (2006, p. 54) destaca algumas modificações essenciais exigidas para promover a alteração da estrutura curricular de um curso. Dentre elas estão: a) a necessidade da profissionalização continuada, para o fortalecimento do coletivo docente em processo contínuo; b) a discussão e o aprofundamento vertical, em lugar do horizontal e a prática, ou leitura, da realidade, para configurar a dúvida intelectual em relação aos quadros teóricos das várias disciplinas, num posicionamento inter ou transdisciplinar.

As modificações não acontecem de um dia para o outro. Demandam tempo, paciência e persistência, embora sejam imprescindíveis para ensejar mudança. Delas, prescinde a formação do docente para o ensino superior jurídico e, por que não, para o ensino superior como um todo.

Pensar no currículo voltado à formação de professores para o ensino superior de Direito é contribuir positivamente para superar a crise do ensino jurídico. Os professores, integrantes desse processo, devem ter participação ativa nas proposições de mudança, identificando-se com as propostas e sentindo-se motivados à mudança.

Vem, portanto, à tona outra questão relevante: a impossibilidade de se pensar um modelo único de currículo adaptável a todos os cursos de pós-graduação "stricto sensu", no Brasil. Se os professores devem ser participantes ativos na elaboração do currículo integrado, que, por sua vez, deve ter o aluno e suas necessidades como principal preocupação, é inegável que diferenças de pensamento entre regiões e instituições devam ocorrer.

Tendo como premissa a adoção do currículo integrado, há, entretanto, algumas questões que se fazem necessárias em qualquer contexto em que a formação para a docência superior ocorra. São elas:

- a) Que características devem ser desenvolvidas nos futuros profissionais em relação ao conhecimento, às habilidades, aos valores e atitudes exigidos atualmente?
- b) Como aliar teoria e prática nas disciplinas e atividades propostas?
- c) Como possibilitar um trabalho integrado entre os professores?
- d) Que recursos tecnológicos devem ser utilizados?
- e) Que conteúdos devem ser selecionados para compor uma determinada disciplina?
- f) De que forma os conteúdos devem ser organizados?
- g) Como intensificar a participação discente no processo de aprendizagem?
- h) Como deve ser feito o processo de avaliação?

A resposta a estas perguntas depende do contexto em que o curso está inserido, das necessidades e anseios dos alunos que o compõe e das possibilidades tecnológicas de cada instituição entre outras demandas. Considerando tais delimitações e, desde que adaptações sejam feitas de acordo com a realidade de cada um, é possível estabelecer diretrizes gerais que possam compor o currículo dos programas de pós-graduação em Direito no Brasil.

Como esta pesquisa delimitou-se a tratar das questões relativas à formação pedagógica do docente do magistério superior jurídico, as diretrizes propostas aqui abordarão somente este aspecto. A primeira questão que se coloca ao pensar em como fazer com que a formação de professores se faça de modo relevante nos cursos está relacionada à carga horária a ser estabelecida.

O tempo atualmente destinado às disciplinas pedagógicas nos cursos de mestrado e doutorado em Direito demonstra a desvalorização das matérias relativas à formação pelas instituições de ensino. Impossível pensar em formação de professores em 30 ou 45 horas, apenas. Aumentar a carga horária dedicada à formação docente é a primeira medida que deve ser tomada em busca de superação das lacunas deixadas pelo modelo de formação vigente.

Ao aumento de carga horária está vinculada a complexidade das regras para o preenchimento desse tempo. Cabe questionar: o que deve ser oferecido aos alunos para que percebam a docência relevante e lhe atribuam significado? Que práticas e conteúdos são capazes de mobilizar os alunos e inseri-los no processo de reflexão sobre eles mesmos, sobre suas ações e sobre suas identidades?

Em relação ao conteúdo, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 265-266) sugerem alguns temas que poderiam fazer parte da formação de docentes do ensino superior. Dentre eles, destacam-se: “a relação professor-aluno-conhecimento; finalidades da educação superior e do ensino de graduação; possibilidades de integração disciplinar; projetos e ações integrativas ao longo do curso”.

Outros temas poderiam ser acrescentados, em especial, o de tecnologia educacional. O futuro professor deve saber utilizar as novas tecnologias disponíveis que contribuirão com seu trabalho, sobretudo por se tratar de uma demanda da realidade que ele encontrará em sala de aula. O enfoque dado a cada tema dependeria das necessidades de cada turma que, provavelmente, contribuiria com a sugestão de novos assuntos. O importante é a flexibilização, por parte dos professores, para aceitar novas idéias e atender, sempre que possível, às novas demandas.

As experiências apresentadas anteriormente, na seção 5.2, demonstram a tendência de propor disciplinas de Docência no Ensino Superior e/ou uma disciplina específica da área de atuação, como é o caso da matéria intitulada *Metodologia do Ensino Superior Jurídico*, no caso do Direito, para assegurar um momento de discussão dos saberes da docência. Esta é uma aposta que pode ser levada adiante, desde que se proponha a fazer parte de um currículo integrado, que se inter-relaciona com toda a proposta do curso.

O currículo integrado enfatiza a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, valorizando o processo de construção de conhecimento em detrimento do produto final. Os processos de ensino e de aprendizagem estão voltados a discutir e questionar os problemas da realidade e a pesquisar possíveis soluções. Neste sentido, a proposição de disciplinas de formação docente, juntamente com o estágio, pode contribuir de forma efetiva com a formação do docente superior jurídico.

### **5.3.2 Contribuições do estágio para a formação pedagógica de professores para o ensino superior jurídico**

O estágio, visto como espaço de reflexão, de ressignificação de saberes docentes, de produção de conhecimento, surge como peça fundamental para compor qualquer proposta de formação pedagógica. É no estágio que o futuro docente se depara, talvez pela primeira vez, com a realidade da sala de aula, repleta de incertezas, de incoerências e de complexidade. É no estágio também que este futuro docente tem a oportunidade de dialogar, de pensar na maneira de superar obstáculos e construir conhecimento. Portanto, conforme apregoam Pimenta e Lima (2004, p. 129), é essencial que

o estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, seja esse espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos.

Fundamental ressaltar que a maneira como o estágio é conduzido leva a diferentes ações. Se for reduzido à observação passiva dos professores, sem a devida análise crítica, *produzirá* professores imitadores de um modelo único que deve atender a qualquer contexto, igualmente. Desnecessário prever o despreparo e pânico destes professores ao encarar a realidade, que, de acordo com o currículo integrado, deve ser a fonte inspiradora da formação.

Nesta perspectiva, o estágio aqui proposto considera a realidade como ponto de partida e de chegada para a reflexão e ação. Ela não deve ser apenas observada, mas questionada, analisada e, conseqüentemente, transformada.

A aproximação à realidade só tem sentido quando há conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades a que se presta. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, à apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Percebe-se fundamental, também, a mudança de papel dos professores orientadores de estágio. O trabalho por eles realizado não pode resumir-se ao recebimento de relatórios ou fichas de observação. Ele deve participar ativamente do caminho percorrido pelos seus orientandos em seu processo de construção de conhecimento. Deve ouvir suas angústias e compartilhar suas incertezas. Deve instigar a busca de melhores alternativas para ensinar e aprender. Deve indicar bibliografia que auxilie nesta busca e discuti-la com seus alunos.

O estágio por projetos é uma proposta inovadora que invoca o professor supramencionado. Nele, é feito inicialmente um diagnóstico da realidade que se pretende pesquisar seguido de um plano de ação. Docentes e discentes envolvem-se num projeto com objetivos específicos e que trata da realidade que os cerca. Desta forma, o futuro docente conhece seu espaço de atuação, passa a analisá-lo e poderá nele inserir-se de maneira crítica e transformadora.

Dentre as possibilidades de projetos de estágio estão o de pesquisa e o de intervenção. O *estágio por projetos de pesquisa* gera produção de conhecimento sobre a realidade. O *estágio por projetos de intervenção* propõe-se a elaborar propostas para suprir as necessidades percebidas no diagnóstico ou na pesquisa. De qualquer modo, a realização de estágios sob a forma de projetos “mostra-se como um caminho teórico-metodológico que melhor possibilita a concretização dos fundamentos e objetivos do curso: proceder à mediação entre o processo formativo e a realidade no campo social” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 219).

A junção do estágio por projetos e as disciplinas pedagógicas é uma hipótese levantada que pode servir de subsídio para a elaboração proposta de formação pedagógica de professores para o ensino superior de Direito. Entretanto, só haverá sentido se for acompanhada de investimento das instituições na formação continuada de seus professores, pois é seu papel promover cursos, seminários e palestras para seus professores com o propósito de provocar e instigar a reflexão.

Cabe às instituições, também, promover momentos para que a reflexão aconteça, momentos intitulados *tempo de construção* (PONCE, 1997). Para a autora,

o tempo de construção contém a reflexão. Ele dependerá, portanto, da pessoa do professor, do seu querer, e também do seu poder vivenciar este tempo, isto é, são necessárias e complementares à vontade do professor, as condições propiciadoras desta vivência. Lutar para que se *criem as condições* para *poder* dispor do *tempo de construção* e vivenciá-lo na rotina de professores é tão fundamental quanto *trabalhar a disposição pessoal* para vivenciá-lo e, já que este *tempo* não é feito de espera, mas de esperança como criação de possibilidades – '*quem sabe **faz a hora**, não espera acontecer*' - é preciso criar, desde já, uma rotina que contenha, em si, este *tempo* (PONCE, 1997, p.6, grifos da autora).

Este tempo de construção é uma realidade distante da formação pedagógica de professores para o ensino superior jurídico, que carece ainda de espaço para tal formação, conforme analisado nesta pesquisa. Espaço este que depende de políticas públicas, de vontade das instituições e engajamento da comunidade acadêmica para conquistá-lo.

A formação docente é uma tarefa que não se conclui, motivo pelo qual a intenção deste estudo é oferecer subsídios para que se possa analisar a formação pedagógica do docente do ensino superior nos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em Direito no Brasil, reconhecendo-a como espaço efetivo de formação de docentes para o magistério jurídico.

## REFERÊNCIAS

- ABEDI. Quem Somos. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.abedi.org.br>>. Acesso em: 30 jul. 2008.
- ADORNO, S. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1988.
- AGUIAR, R.A.R. de. **A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1999.
- ALVARENGA, E.; OLIVEIRA, S.L.C. Tendências recentes do debate sobre o/a professor/a como profissional competente. In: CARVALHO, J.M. (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória/ES: EDUFES, 2002.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 mar. 2008.
- ANASTASIOU, L.G.C. Da Visão de Ciência à Organização Curricular. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville/SC: UNIVILLE, 2006.
- ANASTASIOU, L.G.C. Propostas Curriculares em Questão: saberes docentes e trajetórias de formação. CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas/SP: Papyrus, 2007.
- BASTOS, A.W. **Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Lumen Juris, 2000.
- BERBEL, N. Pedagogia universitária: uma reflexão a respeito de alguns aspectos de sua constituição. In: EGGERT, E. et al (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre/RS, EDIPUCRS, 2008.
- BITTAR, E.C.B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- BEHRENS, M.A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M.T. **Docência na universidade**. Campinas/SP: Papyrus, 1998.
- BRASIL . **Lei Federal nº. 8.906, de 4 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8906.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2008.
- \_\_\_\_\_. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília/DF: MEC/SEMT, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria nº. 52, de 26 de setembro de 2002**. Aprova o novo regulamento do programa de demanda social. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/nopais>>. Acesso em: 24 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº. 64, de 18 de novembro de 2002**. Aprova o novo regulamento do programa de fomento à pós-graduação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/nopais>>. Acesso em 24 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano nacional de pós-graduação 2005-2010**. 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 18 maio 2008.

\_\_\_\_\_. **Portaria INEP nº. 125 de 28 de julho de 2006**. Estabelece diretrizes para o ENAD 2006 do curso de direito. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 28 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº. 129, de 13 de dezembro de 2006**. Aprova o novo regulamento do programa de suporte à pós-graduação de instituições de ensino particulares. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/nopais>>. Acesso em 24 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - CAPES. **Cursos Recomendados e Reconhecidos**. [s.d.]. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

CAMARGO, A.M.M. ; HAGE, S.M. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M.L.A. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAPES. **Linhas de Pesquisa – Direito**. 2007. Disponível em: <[http://servicos.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/estudos/dados1/2006/24001015/026/2006\\_026\\_24001015037P9\\_Lin\\_Pesq.pdf](http://servicos.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/estudos/dados1/2006/24001015/026/2006_026_24001015037P9_Lin_Pesq.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2008.

CARLINI, A.L. Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? In: ANUÁRIO ABEDI, Florianópolis, Fundação Boiteux, a. 3, n. 3, 2005.

CASTANHO, M.E. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

CASTRO, A.G. de. Pela melhoria dos cursos jurídicos. In: OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência. Brasília/DF: OAB Conselho Federal, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_; PONCE, B. Quantidade e qualidade da produção do docente do ensino superior. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2009, 2., Campinas. Os Desafios Contemporâneos para a Educação Brasileira e os Processos de Regulação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, **CEDES**, v. 30, 2009.

CONPEDI. Quem Somos. 2009. Disponível em:  
<[http://www.conpedi.org/quem\\_somos.php](http://www.conpedi.org/quem_somos.php)>. Acesso em: 10 ago. 2009.

CUNHA, M.I.; LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2008.

\_\_\_\_\_. O Lugar da Formação do Professor Universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

\_\_\_\_\_. Formação Docente e Inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: In: EGGERT, E. et al (Orgs.). **Trajетórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre/RS, EDIPUCRS, 2008.

DANTAS, S.T. **Palavras de um professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 24, n. 83, ago. 2003.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

FERNANDES, C.M.B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M.T. **Docência na universidade**. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

FRANCO, M.E.D.P. Desenvolvimento profissional do professor de ensino superior na construção do conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre/RS. **Trajетórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Anais eletrônicos...** Porto Alegre/RS: PUC-RS, 2008. 1 Cd-Rom.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre/RS: ArtMed, 2000.

GRILLO, M.C. Didática e formação inicial do professor universitário. In: In: EGGERT, E. et al (Orgs.). **Trajетórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre/RS, EDIPUCRS, 2008.

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

LOURENCETTI, G.C.; MIZUKAMI, M.G.N. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MACHADO, V. Pedagogia universitária: tópicos para uma análise. In: ENCONTRO COM A PEDAGOGIA, 1., 2003, Rio Grande/RS. **Anais eletrônicos...** Rio Grande/RS, 2003. Disponível em: <[www.espacoacademico.com.br/042/42cvmachado.htm](http://www.espacoacademico.com.br/042/42cvmachado.htm)>. Acesso em: 15 set. 2008.

MARQUES NETO, A.R. Reflexões sobre o ensino do direito. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, F.C. de M. (Orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

MASETTO, M.T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M.T. **Docência na universidade**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

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

\_\_\_\_\_. Resgate do espaço dos cursos de especialização, conhecidos como pós-graduação lato sensu, para a formação pedagógica de professores de ensino superior. In: TRAVERSINI, C. et al (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**, Porto Alegre/RS, EDIPUCRS, 2008.

MELO FILHO, A. Ensino jurídico e a nova LDB. In: OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília/DF: OAB, Conselho Federal, 1997.

\_\_\_\_\_. Juspedagogia: ensinar direito o direito. In: OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília/DF: OAB - Conselho Federal, 2000.

NUTTI, J.Z.; REALI, A.M.M.R. Superação do fracasso escolar, políticas públicas e classe de aceleração. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

OLIVEIRA, L.; ADEODATO, J.M. **O Estado da arte da pesquisa jurídica e sócio-jurídica no Brasil**. Brasília: Conselho da Justiça Federal; Centro de Estudos Judiciários, 1996.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre/RS: ArtMed, 2002.

PEWIN, S.T.S. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In: EGGERT, E. et al (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre/RS, EDIPUCRS, 2008.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PONCE, B. O Professor como Sujeito da Ação Social ou Da Urgente e Necessária Revitalização Social da Profissão Docente, **Revista de Educação**, n. 104, jul./set. 1997.

PRANDO, F.C. de M. Educação jurídica: uma busca por novos direitos. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, F.C. de M. (Orgs.). **Ensino jurídico**: leituras interdisciplinares. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito**: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino no Direito. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 2003.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Córtes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, H.W. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, A.L.L. **Ensino jurídico**: uma abordagem político-educacional. Campinas/SP: Edicamp, 2002.

SANTOS, A.L.C.; MORAIS, J.L.B. **O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito**: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS. Porto Alegre/RS: Livraria do Advogado, 2007.

SILVA, JR.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista/SP: USF-IFAN, 2001.

SIQUEIRA, A.C. O Plano nacional de pós-graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior no Governo Lula. In: SIQUEIRA, A.C.; NEVES, L.M.W. (Orgs.). **Educação superior**: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

STEDILE, N.L.R. Processos de ensinar e aprender: aprendizagem da docência na Educação Superior. In: TRAVERSINI, C. et al (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas, Porto Alegre/RS, EDIPUCRS, 2008

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

UFU. **Programas**. Disponível em: <<http://www.ufu.br/pagina/programas>>. Acesso em: 28 jan. 2010.

VASCONCELOS, M.L.M.C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M.T. **Docência na universidade**. Campinas/SP: Papirus, 1998.

VAZ DE MELLO, R.M. **A formação do docente universitário no contexto da pós-graduação**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte/MG, 2002.

VENTURA, D. **Ensinar direito**. Barueri/SP: Manole, 2004.

### ANEXO "A" - Conceitos atribuídos aos programas

Programa	Disciplina	Ementa da Disciplina	Carga Horária	Créditos	Docentes	Conceito
<b>UNISAL</b>	METODOLOGIA DE PESQUISA E DO ENSINO JURÍDICO	O Método Científico: desenvolvimento histórico e processos do método; classificação das ciências. A Pesquisa: conceito, procedimentos e tipos de pesquisa. Diretrizes para a execução da pesquisa bibliográfica: condições físicas, intelectuais e morais; análise, interpretação e documentação; projeto de pesquisa; etapas da elaboração da monografia; aspectos técnicos da redação. O Ensino Superior na História. Método e Técnicas de Ensino. Planejamento, Execução e Avaliação.	60	4	Lino Rampazzo	<b>3</b>
<b>FUNDINOPI</b>	METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO	Analisar, em grandes linhas, os paradigmas teórico-jurídicos e suas implicações didático-pedagógicas, feitas por intermédio da metodologia do Ensino jurídico nos cursos de direito.	45	3	Reinéro Antônio Lérias	<b>3</b>
<b>CEUMAR</b>	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA	A análise filosófica e social do papel do mestre em Direito diante da evolução social e constitucional como construção da pessoa humana; a) novos rumos do ensino jurídico na realidade social; b) análise da importância do papel do docente na formação cultural, ética profissional nos cursos de Direito. A aplicação das técnicas didáticas no ensino superior: a) plano de ensino; b) plano de aula; c) aula expositiva; d) seminários; e) outras técnicas de ensino. Estágio do mestrando em aulas práticas após aprovação dos planos de aula, mediante avaliação.	45	3	Cleide Aparecida Gomes Rodrigues Fermentão	<b>3</b>

Continuação do Anexo "A" – Conceitos atribuídos aos programas

Programa	Disciplina	Ementa da Disciplina	Carga Horária	Créditos	Docentes	Conceito
	METODOLOGIA DA PESQUISA E DO ENSINO EM DIREITO	A relação ensino e pesquisa. Metodologia da Pesquisa e do ensino jurídico e Comunicação Científica. Epistemologia Jurídica: a construção do eixo teórico. O contexto da ciência e da universidade. O Ensino Jurídico Brasileiro.	45	3	Ivan Dias da Motta	3
<b>FDV</b>	METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR	Estruturas teóricas fundamentais da pedagogia. Tendências pedagógicas. Desenvolvimento histórico da Educação no Brasil. História do ensino jurídico. Elementos do Processo de ensino-aprendizagem. Formação docente. Perspectivas para o ensino jurídico.	45	3	Gilsilene Passon Picoretti Francischetto	3
<b>FDMC</b>	METODOLOGIA DA PESQUISA E DO ENSINO JURÍDICO	O programa da disciplina <i>Metodologia de Pesquisa</i> é constituído de duas partes principais. Na primeira são discutidas questões teóricas gerais como o significado de ciência e de método científico, as características mais importantes do conhecimento científico, os passos lógicos envolvidos na construção do conhecimento científico e as exigências principais do método da ciência. Na segunda parte são discutidas questões instrumentais como a estrutura e as características dos trabalhos científicos na pós-graduação, tipos de monografias científicas, a elaboração de projetos de pesquisa e as principais questões envolvidas na elaboração de monografias, desde a escolha do tema até a redação do trabalho.	45	3	Mônica Mata Machado de Castro	3

Continuação do Anexo "A" – Conceitos atribuídos aos programas

Programa	Disciplina	Ementa da Disciplina	Carga Horária	Créditos	Docentes	Conceito
URI	METODOLOGIA DA PESQUISA E DO ENSINO SUPERIOR	A Crise do Ensino Jurídico. Metodo-logia do Ensino Superior. Técnicas de Ensino. Técnicas de Pesquisa e Elaboração de Projetos. Avaliação do Conhecimento. Planejamento de Pro-grama e Planejamento de Aula. O Ensino Jurídico: Suas especificidades. A Visão Política do Ensino Jurídico. As Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito no Brasil.	30	2	Lívio Osvaldo Arenhart e William Smith Kaku	3
UNIMEP	METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR	Papel da educação e da escola, particularmente do ensino superior, na consolidação de um projeto de sociedade. Reflexão sobre as relações de significado da ação docente no ensino jurídico, explicitando que a ação educativa formal implica uma intencionalidade concreta. O ensino e a aprendizagem como processos diferentes e complementares. Discussão sobre as competências do professor. Relações interativas entre professor e aluno.	30	2	Rosa Gitana Krob Meneghetti	3
UNIMAR	PEDAGOGIA JURÍDICA E ESTÁGIO DOCÊNCIA	O Ensino Jurídico e a importância dos modelos das academias no ensino do Direito. A metodologia e sua importância no aprendizado do Ensino Jurídico. O Direito Educacional no Brasil. A legislação constitucional e infra-constitucional educacional brasileira. A importância do ensino Jurídico para o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil. O Ensino Jurídico e a nova LDB (Lei 9.394/96). A importância dos currículos jurídicos atualiza-dos e voltados para o interesse regional onde se situam os Cursos de Direito . Métodos aplicáveis ao ensino jurídico. A didática, o programa, o plano de aula e a avaliação em direito. A importância da bibliografia básica e complementar no bom desempenho do ensino da disciplina de Direito.	30	2	não há informação	3

Continuação do Anexo "A" – Conceitos atribuídos aos programas

Programa	Disciplina	Ementa da Disciplina	Carga Horária	Créditos	Docentes	Conceito
<b>UNIB</b>	FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	Reflexão sobre a prática docente; Perfil do docente do ensino superior; Diferentes aspectos da capacitação para a docência; Condições para a melhoria do processo educacional no nível superior; Preparo específico para o magistério superior; Como elaborar um Plano de Ensino; Instrumentos de compreensão/reflexão sobre a docência na Universidade; Atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem; Os direitos do aluno portador de necessidades especiais; Análise do papel da Universidade frente ao seu corpo docente; Comprometimento do professor, que tendo também outra profissão, assume o magistério superior; Ser professor e "estar" professor.	60	2	não há informação	<b>3</b>
<b>UNIFIEO</b>	EDUCAÇÃO, METODOLOGIA E PESQUISA EM DIREITO	Origens históricas. A educação na Grécia antiga. A educação em Roma. A educação na Idade Média. A educação na Modernidade. A educação na Pós-Modernidade. Panorama histórico da educação no Brasil. Desafios da educação no século XXI. Educação como problema de inclusão social. Educação como direito fundamental. Os novos rumos do ensino superior. O ensino jurídico e a pós-graduação em direito no Brasil. Teoria do conhecimento, ciência e método. A linguagem da ciência. Elaboração da pesquisa científica. A estrutura do trabalho científico. Escolha do tema do trabalho jurídico científico. Organização do plano e dimensões da dissertação. Partes específicas de uma dissertação em direito. Fontes de pesquisa jurídica. Formas de referência às fontes utilizadas. Classificações da pesquisa em direito. Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa experimental.	45	3	Márcia Cristina de Souza Alvim	<b>3</b>

Continuação do Anexo "A" – Conceitos atribuídos aos programas

Programa	Disciplina	Ementa da Disciplina	Carga Horária	Créditos	Docentes	Conceito
EDESP/FGV	PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO JURÍDICA	<p>O Programa de Formação em Educação Jurídica tem por escopo fundamental a formação e qualificação de professores de Direito, dentro dos objetivos estabelecidos para o programa de pós-graduação. O curso pretende construir uma reflexão que problematize os modos de se pensar a docência em Direito, levando o aluno a apropriar-se criticamente das relações entre formulações teóricas sobre o direito, leituras do direito como fenômeno social e ensino jurídico. Tal apropriação determina que o aluno seja capaz de rever as premissas sobre as quais se apóiam não só as configurações de programas, de materiais didáticos e de dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, mas também suas relações com as matrizes teóricas de construção do direito como objeto de investigação e forma social. O curso busca, nesse sentido, capacitar os alunos a um tipo de reflexão que atente para o caráter problemático, histórico e contingente da ciência do direito e que incorpore, à lógica de atuação docente no âmbito universitário, as implicações desse caráter necessariamente provisório do objeto de investigação. A articulação dessa dupla perspectiva – construção de uma reflexão crítica sobre o direito e formulação de uma perspectiva docente capaz de traduzi-la - está no centro do processo de formação do futuro docente, e desdobra-se na forma de construir, por exemplo, materiais didáticos, objetivos pedagógicos, avaliação discente e métodos de ensino.</p>	60	4	Não há informação	3

Continuação do Anexo "A" – Conceitos atribuídos aos programas

Programa	Disciplina	Ementa da Disciplina	Carga Horária	Créditos	Docentes	Conceito
UFC	ESTÁGIO DA DOCÊNCIA I	A disciplina objetiva propiciar aos mestrandos a experiência docente. Atividade prática e teórica de ensino universitário.	30	2	José Luis Nogueira Matias	3
	METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO	Visão interdisciplinar e sistêmica do Direito. Problemas curriculares. Patologia do Ensino Jurídico e as tentativas de renovação. Os ideais de mutação da didática Jurídica diante de um novo contexto sociocultural e do processo de desenvolvimento. Aspectos didáticos do ensino jurídico.	30	2	Francisco Régis Frota Araújo	3
FMU	METODOLOGIA DA PESQUISA EM DIREITO E DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR	1. O Conhecimento Científico. Teoria e natureza do conhecimento científico. O saber científico e as demais visões de mundo em sociedade. Metodologia da pesquisa científica nas Ciências Sociais. Metodologia da pesquisa científica na Ciência do Direito. 2. O Objeto da Pesquisa nas Ciências Sociais. Definição e discussão do objeto de pesquisa nas Ciências Sociais. Definição e discussão do objeto de pesquisa na Ciência do Direito. O processo de objetivização científica. 3. Inovações na Pesquisa Jurídica com o advento da Sociedade da Informação. O cenário da Sociedade da Informação e a Pesquisa Jurídica. Inovações na técnica de pesquisa com a Sociedade da Informação. Utilização de bases dados na pesquisa jurídica. A internet como ferramenta de pesquisa. Pesquisa em bibliotecas virtuais. A internet como campo de pesquisa (objeto) na área jurídica. 4. Operação da Pesquisa Jurídica. Delimitação do tema. Delimitação do objeto de pesquisa. Formulação da justificativa. Formulação dos objetivos de pesquisa. A formulação teórica do problema de pesquisa. A formulação teórica das hipóteses de pesquisa. Organização do plano de trabalho. 5. Técnicas de Pesquisa na Ciência do Direito. A aplicação das técnicas de pesquisa na ciência jurídica. Pesquisa bibliográfica e textos virtuais. Pesquisa documental jurídica. Pesquisa experimental no Direito. O uso de informações secundárias na pesquisa jurídica. 6. A estrutura do computador. Os três tipos de computadores modernos. Atividades fundamentais e tipos de operação.	45	3	Irineu Francisco Barreto Junior	3

		<p>As informações: dados e comandos. As unidades do computador. 7. Princípios de programação. Fases de preparação de um programa. Fluxograma de sistema. Fluxograma de programa. Posições de memória. A codificação do programa. Evolução da linguagem de programação. Do programa-origem ao programa-objeto. Linguagens de programação de alto nível. Coordenação de vários programas. Informática como técnica de documentação. Informática como introdução ao processamento eletrônico. 8. Aplicação das técnicas informáticas aos textos jurídicos. Da informática geral à informática jurídica. A informática jurídica no processo. Palavras-chave e resumos. Classificação de documentos e Thesaurus. 9. Aplicação das técnicas informáticas: o processo como paradigma empírico. Exemplo de sistema com palavras-chave e referências. Exemplo de sistema com palavras-chave e resumos. Exemplo de sistema sem palavras-chave e com texto integral. 10. Elaboração e Normas de Trabalhos Científicos. Diretrizes para elaboração da Dissertação de Mestrado. Normas gerais para elaboração da Dissertação de Mestrado. Aplicação das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. Evolução do projeto de dissertação para ingresso no Programa. O projeto definitivo de dissertação. 11. A Docência no Ensino Superior no ambiente informacional. Evolução histórica do ensino de Direito no Brasil. Requisitos para a formação do professor de Direito. O ensino do Direito no cenário da Sociedade da Informação. A informática como ferramenta auxiliar na prática docente. 12. Inovações na Docência com o advento da Sociedade da Informação. A modernidade e o processo cognitivo. O novo sujeito do ensino na sociedade mundial. Educação à distância. As técnicas de teleconferência. Adoção de listas de discussão como recurso paradidático. 13. A Didática e o Processo Educacional. Estratégias didáticas do ensino superior. Contexto e funções das estratégias didáticas. Técnicas centradas no professor. Técnicas centradas no aluno. 14. Planejamento e Avaliação no Processo Educacional. Contexto e instrumentos educacionais. Etapas do planejamento. Referenciais de avaliação. Instrumentos de avaliação. 15. Seminários de Projetos. Apresentação de projetos de pesquisa e dissertação. Discussão de projetos de pesquisa e dissertação.</p>			
--	--	--	--	--	--

Continuação do Anexo "A" – Conceitos atribuídos aos programas

Programa	Disciplina	Ementa da Disciplina	Carga Horária	Créditos	Docentes	Conceito
<b>UNIPAR</b>	ESTÁGIO DOCÊNCIA	Ensino Superior no Brasil. O professor do ensino superior. O professor e sua opção metodológica. Planejamento educacional. Fase de preparação. Fase de desenvolvimento. Fase de aperfeiçoamento.	30	2	Celso Hiroshi Iocohama	<b>3</b>
<b>UNAERP</b>	METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO	1. Evolução histórica do ensino jurídico no Brasil. A crise do ensino jurídico. 2. A metodologia tradicionalista: o positivismo e a subsunção. 3. Fundamentos legais e diretrizes dos cursos jurídicos. 4. A problematização do ensino jurídico. 5. Metodologia jurídica e pós-modernidade. Educação e ensino jurídico. 6. Práxis pedagógicas. Novas metodologias e técnicas pedagógicas.	30	2	Não há informação	<b>3</b>
<b>UFPB/JP</b>	ESTÁGIO DOCÊNCIA	Carga Horária: 30 horas Disciplina obrigatória para alunos bolsistas de demanda social (CAPES), nos termos da Res. Nº. 26/99 do CONSEPE e do artigo 30 do Regulamento do Programa.	15	1	Não há informação	<b>4</b>
<b>UFBA</b>	TIROCÍNIO DOCENTE ORIENTADO	Atividade Desenvolvida no Curso De Graduação em Direito da UFBA Pelos Pós-Graduandos, para Desenvolvimento das Competências Docentes.	68	4	não há informação	<b>4</b>
<b>UEL</b>	ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO I, II, III E IV	Participação em aulas de graduação, treinamento de estagiários de iniciação científica e outras atividades correlatas a critério e acompanhamento da Comissão Coordenadora, com supervisão do orientador e com a presença do professor responsável pela disciplina.	30	2	não há informação	<b>4</b>

Continuação do Quadro 8 – Conceitos atribuídos aos programas

<b>Programa</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Ementa da Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Créditos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Conceito</b>
<b>UNISC</b>	METODOLOGIA DO ENSINO	Esta disciplina introduz o estudo do processo de ensino e aprendizagem através da sua análise conceitual, características e fatores intervenientes; faz uma análise comparativa de diferentes abordagens teóricas do processo de ensino e aprendizagem e suas perspectivas de aplicação em sala de aula, focada notadamente em questões atinentes às linhas de pesquisa e à área de concentração do programa.	30	2	Rosa Maria Felipozzi Martini	4
<b>UNIMES</b>	METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR E DO TRABALHO CIENTÍFICO	O objetivo da disciplina é demonstrar como o mestrando em Direito pode aprimorar-se para ministrar seus cursos enquanto professor, utilizando-se dos mais modernos métodos de ensino. Outrossim, far-se-á também uma apresentação dos métodos pedagógicos mais modernos, assim como uma crítica da pedagogia nos cursos de direito. Além disso, o mestrando estuda os métodos de pesquisa científica e como produzi-la, além de aprender elaborar um trabalho científico	30	2	Márcia Cristina de Souza Alvim	4
<b>FEESR</b>	METODOLOGIA E DIDÁTICA DO ENSINO DO DIREITO	Reflexões sobre formação docente. Discussão da relação ensino e aprendizagem. Análise da ação pedagógica do professor do ensino superior. Estudos sobre Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico, Plano de Aula, Avaliação e Relação professore-aluno. Correntes Pedagógicas. Didática do Ensino do Direito.	45	3	Raquel Cristina Ferraroni Sanches	4

Continuação do Quadro 8 – Conceitos atribuídos aos programas

Programa	Disciplina	Ementa da Disciplina	Carga Horária	Créditos	Docentes	Conceito
<b>UEA</b>	METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA	Histórico do ensino jurídico no Brasil: mitos e limitações. Educação ou Ensino? Inconsciente coletivo nos cursos de Direito, o descobri-mento do arquétipo liberal. Implicações das relações entre ciência, prática e ensino. Vislumbres de um pentagrama reurbanizador na questão dos métodos, conteúdos e práxis educativa. As propostas para o modelo pedagógico emergente.	30	2	não há informação	<b>4</b>
<b>UNIFOR</b>	DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Universidade através da História.</li> <li>- As crises e perspectivas da Universidade frente às demandas educacionais do 3º. milênio.</li> <li>- Os fundamentos teórico-metodológicos do fenômeno educativo e a didática.</li> <li>- Processos de aquisição e produção do conhecimento: ensino e pesquisa.</li> <li>- O planejamento e o ensino.</li> <li>- O fazer pedagógico.</li> <li>- Postura do profissional do ensino em sala de aula.</li> <li>- A Avaliação como processo.</li> </ul>	45	3	Rosendo Freitas de Amorim	<b>4</b>
<b>UPM</b>	ENSINO E PESQUISA NO DIREITO	A disciplina fornece as informações e os instrumentos metodológicos necessários para a elaboração e adequação dos projetos de mestrado, por meio da discussão e da abordagem das diversas etapas de sua realização. Consiste na realização de tarefas didático-científicas visando à discussão das pesquisas em andamento e ao aprimoramento dos projetoS, preparando-os para o exame de qualificação. Busca, ainda, ampliar a densidade conceitual e metodológica dos projetos.	48	4	José Francisco Siqueira Neto, Gianpaolo Poggio Smanio, Gilberto Bercovici e Clarice Seixas Duarte	<b>4</b>

Continuação do Anexo "A" – Conceitos atribuídos aos programas

Programa	Disciplina	Ementa da Disciplina	Carga Horária	Créditos	Docentes	Conceito
UNB	FORMAÇÃO ACADÊMICA NO DIREITO	Ensino jurídico na contemporaneidade. Mudanças epistemológicas e metodo-lógicas. A Reforma do Ensino Jurídico na década de sua reinvenção. O papel das corporações profissionais e do estamento burocrático na proposição do novo modelo. A Portaria MEC 1.886/94 e as Novas Diretrizes Curriculares para os cursos jurídicos. Competências, habilidades e ética dos diferentes profissionais do Direito. Metodologias apropriadas à formação jurídica: ensino, pesquisa e extensão sob a perspectiva da educação continuada. Carreira docente em Direito: perspectivas, desafios e dimensão ética.	60	4	não há informação	5
	PRÁTICA DO ENSINO E DA FORMAÇÃO EM DIREITO	Estágio de Docência	60	4	George Rodrigo Bandeira Galindo e Alexandre Bernardino Costa	5
	PRÁTICA DO ENSINO E ORIENTAÇÃO JURÍDICA	Visa a dois objetivos. O primeiro o de formar docentes através de desempenho pedagógico, supervisionado pela coordenação de pós-graduação, consistente em práticas didáticas adequadas ao ensino superior de graduação. O segundo o de integrar o mestrado no processo de ensino e aprendizagem, incluindo orientação de estudo e de discussões de temas comuns.	60	4	não há informação	5
UFMG	METODOLOGIA DO ENSINO EM DIREITO	Compreensão do processo de ensino-aprendizagem jurídica enquanto prática-social. Compreensão e discussão dos elementos desse processo (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação), bem como, das relações que o perpassam, tendo como referência o planejamento como um conjunto de atividades técnicas e políticas relacionadas ao campo do Direito. Compreensão da atividade docente (significado e características) no bojo das discussões atuais sobre formação de professores e sobre inter e transdisciplinaridade como elementos essenciais aos novos processos de ensino-aprendizagem.	45	3	Miracy Barbosa de Sousa Gustin	5

Continuação do Anexo "A" – Conceitos atribuídos aos programas

Programa	Disciplina	Ementa da Disciplina	Carga Horária	Créditos	Docentes	Conceito
<b>PUC/MG</b>	ENSINO JURÍDICO	Ensino jurídico e teorias da educação: A construção do conhecimento como processo de ensino e aprendizagem. História do ensino jurídico.	60	4	Lusia Ribeiro Pereira	<b>5</b>
	METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR	O ensino superior no Brasil. O ensino do Direito no Brasil. A LDB e sua concepção de Universidade. Especificidades da legislação sobre o ensino jurídico. O professor universitário. Teorias da educação e da aprendizagem. O aluno como sujeito principal da construção do saber. Plano de ensino. Objetivos educacionais. Conteúdo de uma disciplina. Estratégias de ensino e de aprendizagem. O processo de avaliação. Relação aluno-professor. Ensino superior.	60	4	não há informação	<b>5</b>
<b>UERJ</b>	METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO	Breve travessia através da história e filosofia da educação: da Grécia clássica ao humanismo renascentista. Retrospectiva histórica da educação: da pedagogia tradicional introduzida pelos jesuítas à pedagogia crítica emergente a partir de 1980. O papel institucional da Universidade brasileira moderna, e responsabilidade do professor universitário neste contexto: a plena formação ético-profissional que transforma o indivíduo em pessoa. A metodologia do ensino superior: o planejamento, a avaliação e os métodos e técnicas de ensino.	45	3	Vanderlei Martins	<b>5</b>

Continuação do Anexo "A" – Conceitos atribuídos aos programas

Programa	Disciplina	Ementa da Disciplina	Carga Horária	Créditos	Docentes	Conceito
<b>UNESA</b>	METODOLOGIA DO ENSINO E DA PESQUISA JURÍDICA	A disciplina pretende analisar a formação e a produção científica do direito, a partir das possibilidades da construção de um senso crítico e da formação de um compromisso social dos pensadores do direito. Para tanto, objetiva a superação do paradigma tradicional de ensino e pesquisa em direito e a emergência de novas bases para a construção do conhecimento jurídico.	45	3	Maria Teresinha Pereira e Silva e Lucia Regina Goulart Vilarinho	5
<b>UNISINOS</b>	EDUCAÇÃO, TRANSDISCIPLINARIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	As questões epistemológicas e suas implicações no Ensino Jurídico Contemporâneo. Estudo da historicidade da ciência através dos tempos. Paradigmas educacionais, sociais e jurídicos. A modernidade reflexiva A ciência para uma vida sustentável; A complexidade e mediação pedagógica; O jurídico e social sob o ponto de vista (trans)disciplinar e autopoietico.	45	3	Sandra Regina Martini Vial	5
<b>UFPR</b>	METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL	Exame da atividade educativa na sociedade ocidental, sob o enfoque emancipatório. Estudo das diversas teorias a respeito da educação, formação e qualificação profissional. Discussão das alternativas para o trabalho científico comprometido com valores e posições de grupos da sociedade, que não usufruem dos bens socialmente produzidos. Análise das perspectivas da educação para a Cida-dania nas sociedades contemporâneas e seu conteúdo, diante da desconstrução dos espaços político-jurídicos nacionais.	45	3	César Antônio Serbena	6

Continuação do Anexo "A" – Conceitos atribuídos aos programas

Programa	Disciplina	Ementa da Disciplina	Carga Horária	Créditos	Docentes	Conceito
	PRÁTICA DE DOCÊNCIA EM DIREITO I E II	A prática de docência é uma atividade curricular de formação pedagógica, de natureza optativa, pela qual alunos de mestrado e doutorado constroem, na graduação, a transposição didática do saber científico ao saber pedagógico, em processo que envolve atividades tais como pesquisa e preparo do conteúdo, aulas teóricas e práticas, aplicação de métodos e técnicas de ensino, avaliação de conteúdos programáticos.	45	3	não há informação	6
<b>UNITOLEDO</b>	METODOLOGIA DA PESQUISA E DO ENSINO EM DIREITO	Conceito, classificação e métodos do conhecimento científico. Tipos de Pesquisa: monografia, dissertação e tese. Etapas da Pesquisa. Normas para a Apresentação de trabalhos Científicos segundo a ABNT. Artigo científico. Projeto de pesquisa: estrutura e conteúdo. A elaboração da Dissertação: estrutura e conteúdo. A Ciência Jurídica: conceito, objeto e método. A configuração do Paradigma Dogmático da Ciência Jurídica. Positivismo Jurídico: teoria da norma jurídica e teoria do ordenamento jurídico. O Ensino Superior no Brasil. Didática e metodologia do Ensino Superior. Estratégias e recursos empregados na aprendizagem. Especificidades do ensino superior. O Ensino Jurídico no Brasil: histórico, problemas estruturais, operacionais e funcionais. Diretrizes Curriculares dos Cursos Jurídicos.	45	3	Flávio Bento e Samyra Haydeé dal Farra Napolini Sanches	3

Continuação do Anexo "A" – Conceitos atribuídos aos programas

Programa	Disciplina	Ementa da Disciplina	Carga Horária	Créditos	Docentes	Conceito
	SEMINÁRIOS DE ENSINO E PESQUISA EM DIREITO	Por se tratar de etapa do Programa não contém ementa, mas é listada como disciplina do nosso currículo.	45	3	não há informação	6
UFSC	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DO DIREITO	Pressupostos e fundamentos da educação contemporânea: as diversas abordagens do processo de ensino-aprendizagem. Ensino do Direito no Brasil: história e legislação. Formação docente. Educação ambiental. Estratégias de ensino e didática. Planejamento de curso e avaliação. Relação pro-fessor-aluno.	45	3	Horácio Wanderlei Rodrigues e Thais Luzia Colaço	6
USP	METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO	Objetivos 1. Introdução: alcance e limites da crise do ensino jurídico. 2. Racionalidade formal e positividade jurídica: o direito moderno. 3. Formação histórica do direito no Brasil. 4. Mudança socioeconômica e mudança jurídica no Brasil. 5. Mudanças socioeconômicas e práticas jurídicas no Brasil. 6. O ensino superior: a idéia da Universidade x implosão da modernidade. 7. A crise do ensino jurídico: dilemas, paradoxos e desafios. 8. Da jurisprudência romana à dogmática jurídica: o problema do método no direito. 9. O direito como transmissão de paradigma: os dilemas da dogmática jurídica. 10. A formação do jurista e sua função social. 11. Mudança econômica e mudança jurídica: o fenômeno da globalização. 12. O mercado de trabalho dos operadores de direito após a globalização. 13. O ensino jurídico: uma avaliação das propostas de reforma da graduação e pós-graduação. 14. Alternativas para o ensino jurídico: no direito comparado. 15. Prova.	120	8	Jose Eduardo Campos de Oliveira Faria	6

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).

**Anexo "B"** – Proposta de formação de professores do curso de mestrado em Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia

DISCIPLINA	OBJETIVOS	EMENTA
<b>Estágio em Docência</b>	O discente bolsista, sob supervisão do seu professor orientador deverá realizar estágio de no mínimo 15,0 horas aulas semestre, em disciplinas do curso de graduação. Elaborar plano de trabalho discriminando as atividades a serem desenvolvidas.	Fornecer compreensão e conhecimento abrangente acerca da integração e administração na Universidade do ensino, da pesquisa e da extensão. A universidade como formadora de recursos humanos para atividades sociais, para o setor de produção econômica, formadora de professores e pesquisadores nos e para os cursos de Graduação e Pós-Graduação (latu sensu e stricto sensu). Contexto histórico, político e social do ensino superior; qualidade e profissionalização; identidade profissional do professor; problemas pedagógicos e específicos do ensino superior. A dimensão dos conteúdos, das habilidades didáticas e a dimensão das relações situacionais
<b>Metodologia do Ensino Aplicada à Área Saúde</b>	Formação e identidade do educador e seus desafios. As diferentes teorias e tendências educacionais brasileiras: influências no pensar e no fazer do professor. Ensinar e aprender: ações convergentes no espaço da sala de aula. O planejamento de ensino como ponto de partida para o trabalho pedagógico do professor.	Estudos dos aspectos relacionados ao conhecimento sobre projeto pedagógico, a elaboração de objetivos, avaliação do desempenho discente, materiais e cursos, bem como selecionar técnicas institucionais e instrumentos de avaliação. A natureza do trabalho pedagógico escolar; articulação entre o conhecimento. Intervenção pedagógica e a apreensão do conhecimento pelo aluno. Tendências da educação brasileira. Organização do ensino. Recursos auxiliares de ensino: contribuições para o processo ensino-aprendizagem. Hábito alimentar enquanto construção sociológica, psicológica e filosófica. Métodos e técnicas aplicados à nutrição e saúde. Integração dos vários profissionais na equipe de saúde.

## Continuação do Anexo "B" – Proposta de formação de professores ...

DISCIPLINA	OBJETIVOS	EMENTA
<p><b>Prática pedagógica específica I</b></p>	<p>Sob a supervisão obrigatória, constante e direta do orientador e ou co-orientador, espera-se que a disciplina possa contribuir para a formação e envolvimento do mestrando com as rotinas da docência, frente ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; contribuir para a formação da consciência crítica do aluno em relação ao contexto cultural, social, humanístico e científico. Durante o desenvolvimento e ao término da disciplina, espera-se que os mestrandos adquiram os seguintes comportamentos e ações: Familiarizar com as atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa, acompanhando, auxiliando e desenvolvendo conhecimentos em conjunto com os alunos regularmente matriculados na área de concentração; identificar e descrever o interrelacionamento estabelecido entre os discente/docente; produzir material didático áudio-visual e de divulgação científica; expor em seminários com os demais participantes da disciplina as atividades desenvolvidas na prática da docência.</p>	<p>Conhecer, ampliar e aprofundar conhecimentos sobre: projeto pedagógico; controle acadêmico; rotinas administrativas da Unidade de ensino. Gerar envolvimento do Pós-Graduando com as atividades da Graduação. Desenvolver a prática da Docência participando das atividades teóricas e práticas nas disciplinas de graduação ministrado pelo Orientador e Co-Orientador. Auxiliar, executar e controlar projetos de extensão. Co-orientar projetos de pesquisa que envolvam alunos de graduação com atividade de iniciação científica. Produzir material didático e áudio-visual para divulgação da produção científica da área de ensino e da área de concentração. OBS.: É obrigatória a supervisão direta e constante do orientador ou co-orientador durante as atividades desenvolvidas.</p>

Fonte: CAPES (BRASIL, [s.d.]).