

UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIZANGELA SANTOS DE ALMEIDA

**A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* DOS PROFESSORES DOS
CURSOS DE DIREITO E SEUS REFLEXOS NO ENSINO
JURÍDICO**

UBERABA – MG
ABRIL/2014

Elizangela Santos de Almeida

**A FORMAÇÃO STRICTO SENSU DOS PROFESSORES DOS CURSOS
DE DIREITO E SEUS REFLEXOS NO ENSINO JURÍDICO**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito parcial, para
obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Processos Educacionais
e seus Fundamentos**

**Orientador: Prof. Dr. GUSTAVO ARAÚJO
BATISTA**

**Uberaba – MG
Abril/2014**

Elizangela Santos de Almeida

**A FORMAÇÃO STRICTO SENSU DOS PROFESSORES DOS CURSOS
DE DIREITO E SEUS REFLEXOS NO ENSINO JURÍDICO**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito parcial, para
obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Linha de pesquisa: Processos Educacionais
e seus Fundamentos.**

Banca Examinadora:

**Prof. Dr. GUSTAVO ARAÚJO BATISTA
UNIVERSIDADE DE UBERABA**

**Profa. Dra. SUELI TERESINHA DE ABREU BERNARDES
UNIVERSIDADE DE UBERABA**

**Prof. Dr. LEOSINO BISINOTO MACEDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**Uberaba – MG
Abril/2014**

RESUMO

ALMEIDA, Elizangela Santos de Almeida. *A Formação Stricto Sensu dos Professores dos Cursos de Direito e seus Reflexos no Ensino Jurídico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba – UNIUBE, Uberaba, MG, 2014.

O objetivo deste trabalho, vinculado ao projeto de pesquisa “Abordagens sobre fundamentos teóricos da educação: cultura e processos educativos” e à linha de pesquisa “Processos Educacionais e seus Fundamentos”, foi pesquisar a contribuição dos programas de mestrado e doutorado em direito, recomendados pela CAPES, na formação didático-pedagógica e humanística dos professores dos cursos de direito. Nosso foco é a formação *stricto sensu* dos professores dos cursos de direito e seus reflexos no ensino jurídico. Nesse sentido, o estudo propôs-se a investigar se a crise no ensino jurídico não seria resultado das deficiências na formação didático-pedagógica e humanística dos professores dos cursos de direito; afinal, caso os cursos de pós-graduação *stricto sensu* não atendam a formação didático-pedagógica dos professores, o ensino jurídico possivelmente será afetado por essa circunstância. No primeiro capítulo foi feita uma retrospectiva do surgimento e consolidação do ensino jurídico no Brasil, a influência do positivismo jurídico na didática dos professores e a mudança ocorrida com o advento da filosofia pós-positivista, que, por sua vez, tornou ultrapassada a didática tradicional, predominante nos cursos jurídicos. No segundo capítulo, estudou-se a formação de professores dos cursos superiores, conforme exigências ditadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a necessidade de formação dos professores dos cursos de direito alinhada à perspectiva pós-positivista e os programas de pós-graduação *stricto sensu* em direito no contexto da regulamentação da CAPES. No terceiro capítulo, o foco dos estudos são os programas brasileiros de mestrado e doutorado em direito recomendados pela CAPES, a partir da análise dos objetivos dos programas, grade curricular e perfil dos professores. A metodologia adotada foi, basicamente, a pesquisa bibliográfica e virtual. Foram consultados livros e periódicos especializados em educação e direito, a base de dados da CAPES na qual consta a última avaliação dos programas de mestrado e doutorado do Brasil, relativa ao triênio 2010-2012, regulamentação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e Documento de Área 2013 em Direito; os currículos dos professores disponibilizados na plataforma Lattes, os regimentos internos dos programas de pós-graduação e demais informações disponíveis nos sites oficiais das universidades. O lapso temporal da pesquisa foi entre janeiro/2013 a março de 2014. A pesquisa trata de fundamentos teóricos da educação, já que envolve a formação de professores dos cursos jurídicos. O trabalho encontra-se vinculado à linha de pesquisa “Processos Educativos e seus Fundamentos”. Como referencial teórico, foram utilizadas consultas a autores especialistas em educação e em especial no ensino jurídico, tais como: Luis Roberto Barroso, Aurélio Wander Bastos, Norberto Bobbio, Paulo Freire, Antônio Carlos Gil, Hans Kelsen, Paulo Luiz Neto Lôbo, Altair Alberto Fávero, Marta Marques e Miguel Reale. O trabalho demonstra que é necessária uma reforma nos currículos dos cursos de mestrado e doutorado para que, de fato, passem a priorizar a formação de professores e não apenas de pesquisadores ou cientistas. A consolidação da nova maneira de pensar e aplicar o direito, denominada de pós-positivismo, que na verdade foi uma mudança forçada pela própria evolução da complexidade das relações sociais, exige uma preparação de profissionais conectados a essa nova realidade. Caso contrário, continuar-se-á a assistir a formação em massa de bacharéis em direito incapazes de exercer a profissão para a qual foram formados.

Palavras-chave: Ensino Jurídico; Formação de Professores; Fundamentos da Educação.

ABSTRACT

ALMEIDA, Elizangela Santos de Almeida. The Sensus stricto Training of Teachers of Law Courses and their Reflections in Legal Education. Dissertation (Master of Education) - University of Uberaba - UNIUBE, Uberaba, MG, 2014.

The aim of this study, linked both to the research project “Approaches concerning education theoretical foundations: culture and educational processes either to research line “Educational processes and their foundations” was to investigate the contribution of master and doctor degree programs in law, recommended by CAPES , the pedagogical-didactic and humanistic training of teachers of the law courses . Our focus is *stricto sensu* training of teachers of the law courses and their reflections on legal education. In this sense, the study aimed to investigate whether the crisis in legal education was not the result of deficiencies in pedagogical-didactic and humanistic teacher training courses in law, after all, if the courses of post-graduate studies form the evil teachers, the legal education is likely to be affected by this circumstance. In the first chapter was taken a retrospective of the emergence and consolidation of legal education in Brazil , the influence of legal positivism in the teaching of teachers and the changing with the advent of post- positivist philosophy, which in turn has exceeded the predominant traditional didactic courses legal . In the second chapter, we studied the formation of teachers of higher education courses as requirements dictated by the Law of Guidelines and Bases of National Education, the need for training teachers of the law courses aligned to post- positivist perspective and postgraduate programs strictly in law in context of regulation of CAPES. In the third chapter, the focus of the studies are Brazilian masters and doctorate program in law recommended by CAPES from the analysis of program objectives, curriculum and teacher profile. The methodology adopted was basically a literature search and virtual. Books and specialized in education and law journals were consulted, the database CAPES on which appears the latest assessment of master's and doctoral programs in Brazil, on the 2010-2012 triennium, regulation of post - graduate studies and Document area of Law 2013; curricula of teachers available in the Lattes Platform, the internal regulations of postgraduate programs and other information available on the official websites of universities. The time gap between the research was January/2013 to March 2014. 's Research deals with theoretical foundations of education, as it involves the training of teachers of the law courses. The work has been linked to the research "Educational Processes and Their Foundations" line. As theoretical reference queries were used to authors and experts in education especially in legal education , such as Luis Roberto Barroso , Aurelio Wander Bastos , Norberto Bobbio , Paulo Freire , Antonio Carlos Gil , Hans Kelsen , Paulo Neto Luiz Lobo , Altair Alberto Favero, Marta Marques and Miguel Reale . The work demonstrates that a reform is needed in the curricula of Masters and PhD for that, in fact , start to prioritize the training of teachers and not just researchers or scientists . The consolidation of the new way of thinking and apply the law, called post- positivism , which was actually a forced change by the evolution of the complexity of social relations , requires preparation of professionals connected to this new reality . Otherwise, one will continue to attend mass training of graduates in law unable to practice the profession for which they were formed .

Keywords : Legal Education ; Training; Foundations of Education .

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGU	Advocacia Geral da União
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FADISP	Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo
FDV	Faculdade de Direito de Vitória
FGV	Fundação Getúlio Vargas
ITE	Instituto Toledo de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/PR	Pontifícia Universidade Federal do Paraná
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Séc.	Século
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Gama Filho
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNICEUB	Centro Universitário de Brasília
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
URRJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução do número de Cursos de Direito	36
Tabela 1- Incremento de Examinandos por Edição do Exame da OAB	37
Tabela 2 - Evolução do desempenho por fase e edição do Exame da OAB	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I – A EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	17
1.1 O surgimento e a consolidação do ensino jurídico no Brasil	17
1.2 Os parâmetros didático-metodológicos do ensino jurídico no Brasil: do tradicionalismo positivista ao pós-positivismo	22
1.2.1 A influência do positivismo jurídico na postura didático-pedagógica do professor	22
1.2.2 A filosofia pós-positivista e a necessidade de formação humanística dos professores dos cursos de direito	27
1.2.3 A crise do ensino jurídico no Brasil	32
II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS SUPERIORES	41
2.2 A necessidade de formação dos professores dos cursos de direito alinhada à perspectiva pós-positivista	53
2.3 Os Programas de pós-graduação stricto sensu em direito no contexto da regulamentação da Capes	58
2.4 O Mestrado acadêmico e profissional	64
III – PERFIL DOS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM DIREITO AVALIADOS E RECOMENDADOS PELA CAPES	67
3.1 O Centro Universitário de Brasília – UNICEUB	68
3.2 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS	70
3.2.1 Mestrado e doutorado em ciências criminais	70
3.2.2 Mestrado e doutorado em direito	71
3.3 Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI	72
3.4 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	73
3.5 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG	74
3.6 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ	75
3.7 Universidade Federal do Pará – UFPA	76
3.8 Pontifícia Universidade Federal do Paraná – PUC/PR	77
3.9 Universidade Gama Filho – UFG	78
3.10 – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	80

3.11 Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	81
3.12 – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	83
3.13 Universidade Federal da Paraíba-UEPB	84
3.14 Universidade Estácio de Sá – UNESA	85
3.15 Universidade de Brasília – UNB	86
3.16 Faculdade de Direito de Vitória – FDV	87
3.17 Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	88
3.18 Universidade Federal da Bahia – UFBA	89
3.19 Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	90
3.20 Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ	91
3.21 Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	92
3.22 Universidade de São Paulo – USP	93
3.23 Universidade Federal do Paraná – UFPR	94
3.24 Universidade Federal do Ceará – UFC	96
3.25 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	97
3.26 Universidade Católica de Santos – UNISANTOS	98
3.27 Universidade de Fortaleza – UNIFOR	99
3.28 Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM	100
3.29 Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo – FADISP	100
3.30 Instituto Toledo de Ensino – ITE	101
3.31 Programas avaliados com a nota mínima (três) pela CAPES	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

A escolha do tema do presente trabalho deu-se em razão de uma grande preocupação com o tratamento dispensado às questões relativas à condução do ensino jurídico advindas da prática docente universitária, notadamente frente à mudança de perspectiva de uma visão positivista ao pós-positivismo; bem como da necessidade de se estudar a relação acaso existente entre a crise no ensino jurídico e as diretrizes para a formação de professores dos cursos superiores fixadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelos instrumentos avaliativos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em direito utilizados pela CAPES.

Daí a importância do tema escolhido, no sentido de se avaliar em que medida as possíveis deficiências na formação didático-pedagógica e humanística dos professores refletem nos cursos de direito.

A pesquisa parte da constatação feita pela Ordem dos Advogados do Brasil, através do seu exame nacional, de que a grande maioria dos bacharéis sai das faculdades despreparados para a atuação efetiva como operadores do direito. Também, a pesquisa leva em consideração as avaliações feitas pelo MEC que levaram, inclusive, ao fechamento de alguns cursos. Segundo especialistas, esse fato, possivelmente, está relacionado à deficiência na formação dos professores. Conforme explicam, o direito evoluiu de uma concepção positivista, que o tratava como ciência isolada, para uma concepção pós-positivista, que passou a considerar o direito conjuntamente com as demais ciências sociais, e especialmente carregado de fortes influências axiológica e principiológicas. No entanto, os cursos de mestrado e doutorado continuam formando professores dos cursos jurídicos baseando-se numa concepção didático-metodológica tradicional, própria da concepção positivista do direito, concepção essa não mais adequada frente à atual filosofia pós-positivista.

A relevância da pesquisa está na necessidade de se avaliar em que medida este possível equívoco dos programas de mestrado e doutorado em direito, no que pertine à formação de professores, impacta o ensino jurídico. Ao final, espera-se que as conclusões do trabalho contribuam para a melhor compreensão problema apontado.

Corriqueiramente, tornou-se lugar comum afirmar que os cursos de direito no Brasil passam por uma crise, isso em razão dos altos índices de reprovação em concursos na área jurídica, especialmente no exame da Ordem dos Advogados do Brasil, que é o exame que avalia se os egressos dos cursos jurídicos possuem o mínimo de conhecimento jurídico necessário para ingressarem no mercado de trabalho. Os índices de reprovação nesse exame

têm ficado próximo dos setenta por cento.

Discute-se, então, qual a razão para o fato de não estarem sendo transmitidos aos estudantes de direito o mínimo de conhecimento jurídico suficiente para serem reconhecidos como profissionais capacitados para a interpretação e aplicação do direito. Esse quadro levou os especialistas a diagnosticarem uma verdadeira crise no ensino jurídico brasileiro.

O Brasil experimentou nas últimas duas décadas uma proliferação dos cursos de direito, porém, esse crescimento não foi acompanhado da evolução das práticas de ensino, muito menos da qualificação dos professores.

O direito, por ser uma ciência eminentemente social, passa por evolução tal qual a sociedade a que ele se dirige. A forma de interpretar e aplicar o direito nos dias atuais é bem diferente da forma como se concebia o direito nos séculos passados. Fruto da filosofia de que o direito devia ser uma ciência pura, as normas jurídicas eram estudadas de forma isolada dos demais ramos da ciência; aspectos sociológicos, axiológicos, políticos e filosóficos eram desprezados tanto no nascedouro quanto na aplicação das normas jurídicas. Evidentemente, assim também era pautado o ensino jurídico e as técnicas didáticas. A metodologia do ensino jurídico resumia-se ao dogmatismo, à memorização de leis e a regras jurídicas.

Ocorre que a partir da segunda metade do séc. XX o direito passou por transformações desde a forma de conceber, pensar, aplicar o direito; este saiu do seu isolamento e passou a dialogar com as outras áreas das ciências humanas. Aspectos sociológicos, filosóficos, políticos e morais passaram a ser determinantes para a definição das regras jurídicas.

No entanto, deparamo-nos com uma dificuldade histórica. O ensino jurídico, desde as primeiras escolas de direito surgidas no Brasil pautou-se em premissas dogmáticas e na aprendizagem e conhecimento do direito posto, baseado, invariavelmente, na filosofia positivista. Essa forma de ensinar refletia a preocupação da época em fazer dos estudantes de direito pessoas capazes de transitar com desenvoltura perante a aristocracia dominante, especialmente, entre os dirigentes estatais.

O universo jurídico, na visão do Estado liberal, com influências irradiadas a partir da revolução francesa, resumia-se ao estudo das leis. Essa premissa tinha como um dos seus pilares os ensinamentos de um dos maiores filósofos positivistas do direito, Hans Kelsen, precursor da Teoria Pura do Direito, assim intitulada, porque “se orienta apenas para o conhecimento do direito e porque deseja excluir deste conhecimento tudo o que não pertence a esse exato objeto jurídico.” (JR. J Cretella. CRETELLA. Agnes. 2006, p. 52).

E é nesse ambiente que floresce e se desenvolve o estudo do direito no Brasil. Por muito tempo, o ensino jurídico foi balizado pela diferenciação entre direito e moral, direito e

justiça, direito e ética, dentre outras diferenciações que só se justificavam pela filosofia positivista que dominava não só a produção do direito formal, mas também a pedagogia do ensino jurídico.

Segundo Reale (2007, p.6), não basta, porém, ter uma visão unitária do Direito. É necessário, também, possuir o sentido da complementaridade inerente a essa união. As diferentes partes do Direito não se situam uma ao lado da outra, como coisas acabadas e estáticas, pois o Direito é ordenação que dia a dia se renova.

O dinamismo e a evolução teórica típica de uma ciência de comportamentos humanos é também inata ao direito. Assim, na segunda metade do século XX, notadamente após a segunda guerra mundial, a maneira de pensar e produzir o direito, aos poucos começa abandonar a filosofia positivista até então predominante. O direito não mais é visto como uma ciência isolada e pura, de conceitos únicos. Não é mais possível dissociar o direito da justiça, da moral ou da ética.

O imoral e o injusto não deve mais ser acobertado pelo direito, que passa a ser visto não mais como fruto de uma produção formal pelo Estado (as leis editadas pelo poder legislativo, como o era na época do positivismo), mas sim com o conjunto dessas leis associadas aos princípios pilares do convívio social e da própria existência humana. Justiça, moral, ética, solidariedade, proporcionalidade, dentre outros valores e princípios trazidos da filosofia e da sociologia passam a integrar o conceito de direito. A lei injusta, imoral, desproporcional deve ser extirpada do ordenamento.

Nesse contexto, denominado pelos adeptos dessa nova maneira de pensar e produzir o direito como “filosofia pós-positivista” é necessário que o profissional do direito busque uma sólida formação humanística a fim de poder compreender e ensinar o direito a partir de uma postura reflexiva, dinâmica e interdisciplinar, haja vista que o diálogo entre direito, filosofia e sociologia se faz cada vez mais presente.

Por essas e outras tantas razões é que analisar, pensar e refletir sobre as mudanças no ensino jurídico requer, antes, que se reflita a respeito da Ciência do Direito e da sua mutação paradigmática. E isso demanda uma volta ao passado, compreender como a Ciência do Direito chegou à “teoria pura” e porque marcha a passos firmes para o “pós-positivismo”. Paralelamente, é imperiosa a análise das transformações sociais ocorridas especialmente no século XX, tais como: a urbanização da sociedade, as transformações ocorridas na produção, nas relações sociais, na reconstrução de objetivos, valores e conceitos, tendo em vista que tais transformações compõem o “caldo de cultura” [para utilizar uma expressão das ciências biológicas] que faz emergir essa nova concepção sobre “o que é o Direito” (BRAATZ, 2008,

p.22). O direito passou a resgatar uma série de princípios e valores, até então esquecidos pelo positivismo jurídico. A formação do jurista tradicional não se enquadra nas novas exigências do universo jurídico. Como bem observa Lewis (2014, p. 1),

Hoje, com o Pós-positivismo, é conferida intensa valorização aos princípios jurídicos. Não servem mais apenas para complementar lacunas na lei ou para direcionar a produção legislativa, mas como autênticas regras de aplicação imediata à sociedade, devendo ser observadas pelos juízes quando dos julgamentos. Mais do que nunca, a constituição assume o topo da pirâmide de referência normativa. Os valores nela consagrados servem de direcionamento para a aplicação de todo o ordenamento jurídico. A atividade judiciária eleva seu grau de eficácia social, enquanto a atividade legislativa tem reduzido seu grau de interferência direta na sociedade.

Portanto, partindo-se da premissa que o direito mudou, também, a formação dos professores deve se pautar nessas mudanças. Somente possuiremos escolas jurídicas capacitadas para formar juristas alinhados à nova filosofia do direito, casos os professores também sejam formados com uma base pedagógica renovada e dotada de forte influência humanística.

No entanto, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, não regulamentou a formação de docentes para o ensino superior, tão somente estabeleceu que o exercício do magistério fosse executado por docentes pós-graduados em cursos *stricto sensu* ou *lato sensu*, relegando à autonomia das universidades estabelecerem o perfil do mestrado ou do doutorado destinado à formação docente, que por sua vez estabeleceram foco na competência técnica e na pesquisa. Desta forma, a docência na graduação continua a ser constituída por “docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica” (VASCONCELOS, 1998, p. 86).

Observa-se que a maioria os cursos de mestrado e doutorado em direito no Brasil, ocupam-se muito mais com a formação de pesquisadores do que com o preparo dos seus discentes para o ensino jurídico. Esse quadro tem levado as universidades a privilegiarem os técnicos nas salas de aula. O bom pesquisador do direito, o excelente juiz ou o destacado promotor de justiça são vistos como professores preferidos e exemplos a serem seguidos pelos alunos. Evidentemente, esse tipo de profissional, quando adentra em seara desconhecida para eles, como é o magistério, privilegiam o estudo isolado da lei; técnicas didáticas e metodológicas capazes de priorizar a formação geral do aluno são esquecidas. Assim, as universidades tendem a formar profissionais dissociados da realidade social e o conhecimento por eles absorvido torna-se algo estranho e insuficiente frente às novas e complexas relações

sociais da atualidade.

O trabalho é fundamentado nas ideias de Roberto Fragale Filho (2000), que trata da evolução do ensino jurídico e especialmente da relação do direito com as ciências humanas; no entendimento de Luís Roberto Barroso acerca da relação entre o positivismo e o pós-positivismo jurídico (2008); o pensamento de Hans Kelsen, sobre a teoria pura do direito (1984); Miguel Reale (2007), cujos estudos focam as influências recebidas pelo direito a partir das ciências sociais; Antônio Carlos Gil (2006), que discorre sobre didática do ensino superior; e o posicionamento da Ordem dos Advogados do Brasil e do Ministério da Educação sobre o ensino jurídico.

A pesquisa desenvolve-se a partir de consultas às opiniões de especialistas publicadas em periódicos especializados no ensino jurídico, como também em dados estatísticos divulgados pela Ordem dos Advogados do Brasil em parceria com a Fundação Getúlio Vargas - FGV, no estudo intitulado “Exame de Ordem em Números”, publicado no início de 2014. Esse estudo destaca a complementariedade entre o Exame de Ordem da OAB e os instrumentos normativos e regulatórios do Ministério da Educação (MEC) com vistas ao aperfeiçoamento do projeto pedagógico vinculado à formação profissional. O estudo oferece, ainda, um panorama da evolução recente do ensino superior de Direito e do mercado profissional dos advogados no país, compilando uma série de estatísticas de desempenho referentes às últimas nove edições do Exame de Ordem.

Foram consultados livros e periódicos especializados em educação e direito; a base de dados da CAPES na qual consta a última avaliação dos programas de mestrado e doutorado do Brasil, relativa ao triênio 2010-2012; os currículos dos professores dos cursos de mestrado e doutorado pesquisados, disponibilizados na plataforma Lattes; os regimentos internos dos programas de pós-graduação e demais informações disponíveis nos sites oficiais das universidades. O lapso temporal da pesquisa foi entre janeiro a março de 2014.

Foi utilizada a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e virtual. Desta feita, é importante destacar que a pesquisa bibliográfica é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, colaborando com elementos que auxiliem na análise dos dados obtidos. “Através dela o pesquisador arregimenta conhecimento suficiente e necessário sobre o que já foi publicado sobre um assunto, atualizando-se sobre o tema, evitando-se duplicação de pesquisas, acusações de plágio, redescobertas e perda de tempo” (DEMO, 1994, p.45).

É necessário deixarmos claro que o trato com a pesquisa bibliográfica exige um conhecimento imediato do objeto de pesquisa, a execução fiel das etapas resultantes da fase

preparatória, do levantamento bibliográfico, da obtenção de documentos, da fonte de pesquisa, da redação, da operacionalização da pesquisa bibliográfica e do fichamento, bem como leitura, questionamento e interlocução crítica com o material bibliográfico.

Com efeito, para que a pesquisa bibliográfica encontre guarida na pesquisa em foco, tem-se como requisito que o pesquisador alinhe as informações coletadas a partir de uma análise crítica e não apenas descritiva. Desta feita, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, colaborando com elementos que auxiliem na análise dos dados obtidos.

I – A EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

1.1 O surgimento e a consolidação do ensino jurídico no Brasil

Esse primeiro capítulo resgata a história da evolução dos cursos de direito no Brasil. Procura-se demonstrar, através desse estudo, como a evolução da maneira de pensar e aplicar o direito, que evoluiu do positivismo jurídico ao pós-positivismo, passou a exigir uma nova postura do professor dos cursos jurídicos. A metodologia tradicional, suficiente para a formação jurídica baseada na filosofia positivista, que basicamente, resumia-se ao estudo das leis, já não é mais suficiente para o ensino imerso no pós-positivismo. Essa nova filosofia jurídica exige dos professores uma postura didático-metodológica diferenciada, multidisciplinar e alinhada ao conhecimento de disciplinas propedêuticas e ao forte influxo axiológico que passaram a fazer parte do universo jurídico.

Feito esse esclarecimento inicial, pode-se dizer, então, que a ideia da fundação das primeiras escolas de direito no Brasil surgiu com a proclamação da independência. A então aristocracia dominante aliada aos anseios do recém-surgido império sentia a necessidade de formação de sua própria elite intelectual. Essa necessidade refletia o sentimento de independência, era necessário desvincular-se das universidades portuguesas e francesas, por onde era formada a quase totalidade dos bacharéis brasileiros.

Assim, em decorrência da Independência do Brasil proclamada por Dom Pedro I em 07/09/1822, assinalando a independência jurídica brasileira de Portugal, nascem no início do século XIX, em 11.08.1827, as duas primeiras Faculdades de Direito em nosso país, uma em São Paulo-SP (a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco ou Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo) e a outra em Olinda-PE (a atual Faculdade de Direito do Recife ou Faculdade de Direito da Universidade Federal do Pernambuco). Nesses primeiros momentos, não se buscava o desenvolvimento acadêmico, aprofundamento de teses ou desenvolvimento científico do direito, mas sim preparar os novos bacharéis para as possibilidades políticas surgidas com o Império.

Sofrendo forte influência da faculdade de direito de Coimbra, o curso de direito de Olinda reproduzia o quanto possível os hábitos, costumes e até mesmo a estrutura curricular de predominância notadamente liberal da faculdade lusitana.

Nesse ponto, vale mencionar que a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco ou Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo também trilhou a ideologia liberal, no entanto, apresentava a peculiaridade de que seus professores eram, em sua maioria,

autodatas que temperavam a cultura jurídica com outros ramos do conhecimento como jornalismo, política, literatura, dentre outros. Fato que fez com que se produzisse ali a primeira revista acadêmica de Direito, criada em 26 de abril de 1893 pela Congregação da Faculdade de Direito e que teve sua primeira edição publicada em 15 de novembro do mesmo ano.

O normativismo positivista, impulsionado pela regulação liberal das relações sociais da época foi a tendência dominante na doutrina jurídica nacional e na forma de se ensinar o direito. O ápice da predominância do positivismo jurídico na cultura jurídica nacional foi a elaboração do nosso primeiro Código Civil em 1916 nos moldes do estatuto privado idealizado por Napoleão Bonaparte e que era a síntese do direito civil francês.

Ocorre que com a proclamação da República, a polarização do ensino jurídico entre Olinda e São Paulo já não atendia mais a necessidade de formação de profissionais do direito. A chamada “industrialização tardia”, fenômeno resultante do sucesso da cafeicultura aliado às transformações econômicas e sociais demandava novos profissionais que essas duas faculdades já não davam conta de oferecer ao mercado. Dessa forma, ganha corpo a primeira grande reforma no ensino jurídico no Brasil, Olinda e São Paulo deixam de ter o monopólio do ensino do direito, tendo sido permitida a criação de novas faculdades, tendo sido a primeira criada na Bahia em 1891.

Iniciou-se, assim, a fase conhecida como reforma do “ensino livre”, acreditava-se que a educação era a força motriz da sociedade que ora se expandia. Era o chamado período da “ilustração Brasileira” conforme citado por Barros (apud BASTOS, 2000. p.75-76). Segundo pregava o citado autor

afastem-se os entraves à criação de escolas, de cursos, de faculdades e estas florescerão vigorosas. O princípio da seleção natural encarregar-se-á de fiscalizar a escola, só sobrevivendo os mais aptos, os melhores. O próprio ensino oficial só terá a lucrar com isto, a concorrência das escolas particulares obrigando-o a manter um ensino elevado.

No entanto, a abertura de novas faculdades de direito em proporção muito superior à necessidade da época, o que conduziu a um aumento indiscriminado na oferta de vagas no ensino jurídico brasileiro sem qualquer modificação qualitativa, fez surgir o pejorativo termo “fábrica de bacharéis” Siqueira (2000, p.17) informa que ao final da República Velha, pouco mais de cem anos da fundação dos primeiros cursos jurídicos, já contabilizávamos 14 cursos de direito e mais de 3.200 alunos matriculados.

A partir da década de 30, a nova realidade social brasileira, impulsionada pelas transformações sociais e econômicas vindas dos Estados Unidos da América, era caracterizada pelo surgimento de uma nova classe social dominante centrada no comércio e na industrialização. Paralelamente, a partir de 1930 o Brasil viveu sob a nova forma de atuação do Estado sobre a sociedade, o chamado *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social.

Nesse período que vai de 1930 a 1945 o ensino jurídico brasileiro, em que pesem as novas e impactantes transformações sociais, permaneceu sob uma ideologia predominantemente liberal e baseada na filosofia positivista. No entanto, nessa época destaca-se a chamada “Reforma Francisco Campos” de 1931. Essa denominação reporta-se a reforma educacional de abrangência nacional ocorrida no começo da Era Vargas, 1930-1945, sob liderança do ministro da educação e da saúde Francisco Campos. Essa reforma foi assinalada pela ligação dos ideários do governo de Getúlio Vargas a seu projeto ideológico conhecido como Estado Novo. Assume especial relevância no âmbito dessa reforma, a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário e comercial. Este último partindo da premissa da "formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional", construindo no seu espírito todo um "sistema de hábitos, atitudes e comportamentos.”.

As universidades receberam uma nova orientação, voltada para a pesquisa, difusão da cultura e maior autonomia administrativa e pedagógica. No entanto, para o ensino jurídico, pouco ou nenhum foi o reflexo da reforma. Basicamente, adequou os cursos de direito às demandas do mercado e reforçou o estudo do direito positivo, privilegiando as regras gerais do ordenamento jurídico brasileiro.

Em 1931 a Reforma de Francisco Campos reafirmou a função educativa do ensino secundário, elevou a sua duração para sete anos e o dividiu em dois ciclos: o primeiro de cinco anos, denominado curso secundário fundamental, e o segundo, de dois anos, chamado de curso complementar, subdividido em três especialidades que corresponderiam a um dos três grupos de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; direito (NUNES, 2000, p. 44).

Nova reforma dos cursos de direito foi idealizada pela Resolução nº 03/72 do Conselho Federal de Educação. As principais alterações consistiram no estabelecimento de um currículo mínimo para os cursos de direito, um mínimo de 2.700 horas para integralização distribuídas entre o mínimo de quatro e o máximo de sete anos, além do estabelecimento do estágio obrigatório supervisionado.

No entanto, ao longo da história, a grande transformação dos cursos jurídicos no Brasil ocorreu a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. A nova Constituição Federal, idealizada sob a influência do movimento de redemocratização do país, foi responsável por introduzir e reconhecer em nosso ordenamento jurídico uma série de novos direitos e princípios, que exigiu uma nova forma de se pensar, estudar e aplicar o direito.

Já em seu artigo 1º a Constituição estabeleceu que são pilares do Estado Brasileiro a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político, a soberania e a cidadania. No artigo 5º estabeleceu um rol de direitos e garantias fundamentais do ser humano, dentre os quais se destaca a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, liberdade de expressão, locomoção e associação, irretroatividade da lei, vedação ao racismo e todo e qualquer tipo de discriminação, garantia de processo justo e vedação de penas cruéis ou degradantes, dentre outros. No artigo 6º a Constituição determinou a observância de uma série de direitos sociais e trabalhistas, dentre eles a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Mais à frente, no artigo 37, consta um dos principais núcleos principiológicos da Constituição, ao determinar que a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

Definitivamente, a Constituição virou uma página no ordenamento jurídico brasileiro, o direito não mais é constituído apenas das leis formais aprovadas pelos poderes do Estado. A partir de 1988 o direito brasileiro sofreu o influxo de uma forte carga axiológica que, necessariamente, deve ser levada em conta no momento da interpretação e aplicação do direito. A postura didático-metodológica das faculdades de direito, que por sua vez era fruto da influência positivista dominante até então nos cursos de direito, a partir desse momento teve de se adaptar às novas exigências, necessária ao pleno conhecimento do direito.

Os princípios trazidos pela Constituição passaram a orientar a produção e interpretação do direito, até porque tais princípios possuem aplicabilidade direta, ou seja, possuem carga normativa suficiente para criar direitos e obrigações.

O Supremo Tribunal Federal, ao julgar o Recurso Extraordinário nº 393175/RS, que teve por relator o Ministro Celso de Mello, no qual se discutia o direito à saúde, estabelecido de forma detalhada no art. 196 da Constituição Federal, deixou consignado o seguinte:

Não basta, portanto, que o Estado meramente proclame o reconhecimento formal de um direito. Torna-se essencial que, para além da simples declaração constitucional desse direito, seja ele integralmente respeitado e plenamente garantido, especialmente naqueles casos em que o direito - como o direito à saúde - se qualifica como prerrogativa jurídica de que decorre o poder do cidadão de exigir, do Estado, a implementação de prestações positivas impostas pelo próprio ordenamento constitucional. (...) A interpretação da norma programática não pode transformá-la em promessa constitucional inconsequente. O caráter programático da regra inscrita no art. 196 da Carta Política - que tem por destinatários todos os entes políticos que compõem, no plano institucional, a organização federativa do Estado brasileiro - não pode converter-se em promessa constitucional inconsequente, sob pena de o Poder Público, fraudando justas expectativas nele depositadas pela coletividade, substituir, de maneira ilegítima, o cumprimento de seu impostergável dever, por um gesto irresponsável de infidelidade governamental ao que determina a própria Lei Fundamental do Estado (SARLET, 2007. p. 65)

A Constituição brasileira de 1988, assim, rompendo com a dogmática positivista inaugurou no nosso ordenamento jurídico uma nova corrente filosófica na qual o direito liberta-se da prisão que o tornava uma ciência isolada para se tornar uma ciência multidisciplinar que leva em conta aspectos de ordem sociológica, política, econômica, axiológica e principalmente, a flexibilidade para se adaptar e responder às demandas sociais cada vez mais complexas.

Evidentemente, o ensino do direito não podia ficar alheio a todas essas mudanças e o Ministério da Educação se movimentou no sentido de estabelecer as premissas necessárias à mudança dos cursos de direito e à adaptação das faculdades a essa nova realidade. A grande mudança veio com edição da Portaria nº 1.886/94 que revogou a antiga Portaria 03/72 do Conselho Federal de Educação. A nova Portaria trouxe importantes inovações, dentre as principais, pode-se citar o período mínimo de integralização que ficou estabelecido em 3.300 horas de atividades, distribuídas em no mínimo cinco e no máximo oito anos. O artigo 3º estabeleceu que os cursos jurídicos deverão desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de ensino superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito. Em relação à questão estrutural das faculdades de direito, o artigo 5º da Portaria determinou a manutenção obrigatória de um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e de referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

Em relação à estruturação dos cursos a Portaria estabeleceu um conteúdo mínimo a ser

observado, divididos em dois eixos. O eixo fundamental composto pelas disciplinas de introdução ao direito, filosofia geral e jurídica, ética geral e profissional, Sociologia geral e jurídica, economia, ciência política e teoria do Estado; o eixo profissionalizante composto das disciplinas relativas ao direito constitucional, direito civil, direito administrativo, direito tributário, direito processual civil, direito penal, direito do trabalho, direito comercial e direito internacional.

Segundo explicou o Ministério da Educação nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, 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 (CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17).

Deve-se reconhecer na Resolução o inegável mérito de alertar para o fato de que o curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos eixos de formação Fundamental que tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia (CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17).

1.2 Os parâmetros didático-metodológicos do ensino jurídico no Brasil: do tradicionalismo positivista ao pós-positivismo

1.2.1 A influência do positivismo jurídico na postura didático-pedagógica do professor

Na busca pela imposição de limites ao poder estatal a sociedade liberal-burguesa, inspirada nos ideais da revolução francesa, viu-se diante da necessidade da criação de uma ordem jurídica que lhe trouxesse um mínimo de segurança. Era preciso saber exatamente qual o conteúdo e alcance das normas jurídicas. O espaço interpretativo do direito devia ser reduzido ao máximo, pois somente com regras absolutamente claras e isoladas em um sistema único, seria possível parcelar e limitar o poder do Estado face aos cidadãos.

Essa necessidade fez com que se buscassem as premissas do positivismo científico para aplicá-las ao direito. A ideia do direito como ciência ganha força e, então, não demoram a aparecer os primeiros teóricos a defenderem a tese do direito como ciência pura. Aliás, contribui muito para essa busca da depuração do direito a afirmação de Hobbes (2001, p. 11) de que “o estudo do direito era menos racional que o da matemática, porque os mestres da matemática não erravam com tanta frequência quanto os profissionais do direito” Somente isolando a ciência jurídica das demais ciências como a filosofia, sociologia, economia e política é que se poderia ter a segurança desejada. O direito não pode ter aspecto axiológico, posto que os valores remetem a questões subjetivas e voláteis influenciadas pelas circunstâncias políticas, sociológicas e ideológicas de cada momento. A grande diversidade de valores presentes na sociedade poderia levar a uma indeterminação ou incerteza quanto ao seu exato sentido ou conteúdo. O direito devia ser tratado apenas como norma, isento de quaisquer outros questionamentos ou elementos de ordem subjetiva ou valorativa.

A esse movimento de busca de afirmação do direito como ciência pura é que se chamou de positivismo jurídico, ou seja, as premissas básicas do positivismo científico aplicadas ao direito. Em razão desse raciocínio, os teóricos jurídico-positivistas pregam dentre outras, a separação do direito e política, ou seja, ao aplicador do direito não cabe perquirir e avaliar o conteúdo da lei, mas tão somente a maneira como esse direito puro deveria ser aplicado. No entanto, o que mais marcou a filosofia do positivismo jurídico foi a negação completa da inter-relação entre o direito e a moral e o direito e a justiça, que, por consequência, procurou afastar o direito da filosofia.

Em sua fase clássica, ou mais radical, como noticia Bobbio (1993, p. 141-143) a filosofia positivista pregava que o direito devia ser estudado como fato e não como um valor. Analisar os fatos e a dinâmica social não é tarefa atribuída ao jurista, que deve se ocupar unicamente da aplicação da norma, seja ela boa ou ruim, justa ou injusta. Ao aplicador do direito não é dado perquirir das razões da existência da norma; se ela existe validamente, deve ser aplicada, independentemente de qualquer juízo valorativo. Dessa forma, a principal fonte do direito é a lei. Costumes e princípios não devem ser levados em conta no momento da produção da norma. A lei formal emanada do Estado tem prevalência sobre quaisquer outras fontes de direito. Assim, a regra jurídica trazida pela lei já contém a solução a ser aplicada ao caso fático, não há espaço para interpretação e a atividade jurídica torna-se mero ato de declaração do direito posto. Por essa razão, cada norma deve ser vista como parte integrante de um ordenamento maior que lhe confere validade e compatibilidade.

Para Hans Kelsen, um dos principais teóricos do positivismo jurídico, a ideia da

autonomia do direito deve partir de uma concepção normativa, na qual o fundamento de validade da norma deve ser buscado no próprio ordenamento jurídico. Assim, toda norma jurídica deve encontrar seu fundamento de validade em uma norma que lhe seja hierarquicamente superior, porém dentro do mesmo ordenamento. A única norma que não encontra validade em outra é aquela que ele chamou de norma fundamental (*grundnorm*), que, por isso, trata-se de uma norma pressuposta (JR. J Cretella. CRETELLA. Agnes. 2006, p. 97-98). O conceito de direito, portanto, para Kelsen, é construído a partir das relações do direito consigo próprio. Não está dependente da moral e tão pouco da política.

Outro teórico importante da filosofia positivista do direito foi Herbert Hart, professor da Universidade de Oxford. Sua teoria é centrada, principalmente, no problema da eficácia da concepção positivista, assim, parte da aproximação entre o positivismo jurídico com a jurisprudência do sistema jurídico anglo-saxão. O fundamental para Hart é tratar o direito como um fato social, isento de questões de natureza metafísica ou axiológica. Em sua concepção, o sistema jurídico é composto de apenas dois tipos de normas, as primárias e secundárias. Nas palavras de Herbert Hart, “não é em sentido algum uma verdade necessária que as leis reproduzam ou satisfaçam certas exigências da moral, embora de facto o tenham frequentemente feito” (HART, 2001, p.202).

No entanto, seja uma ou outra corrente, a premissa básica de qualquer delas parte sempre do pressuposto de que o direito deve ser tratado como ciência dotada de autonomia suficiente para firmar sua validade, independentemente de critérios morais, sociais, políticos ou filosóficos. Dessa forma, o direito é construído a partir de sua única fonte reconhecida como legítima pelo positivismo jurídico: a lei formal emanada do Estado.

Evidentemente, o ensino do direito não se furtava a essa realidade, afinal, foi no seio das academias que nasceu e floresceu a concepção positivista do direito. Toda a produção jurídica e a formação dos operadores do direito se davam de acordo com os ideais do positivismo jurídico. Dessa forma, os cursos de direito passaram a ser vistos pelos seus próprios agentes como autossuficiente, isolando-se das demais disciplinas e dos demais cursos e construindo uma técnica e metodologia própria. Por consequência, uma pedagogia própria e diferenciada, baseada na concepção positivista, de culto à lei, também foi desenvolvida e aplicada pelos professores dos cursos jurídicos. Com propriedade lembra Fragale Filho que

Esse processo refletiu-se no ensino jurídico que, cada vez mais voltado para si mesmo, passou a autoconsumir-se, ignorando as contribuições dos demais saberes. A faculdade de Direito isolou-se das demais unidades universitárias, virando-lhes as costas, transformando-se em lugares de

reprodução de um saber técnico, sem qualquer espírito crítico. Uma simples análise do anterior currículo mínimo dos cursos jurídicos, no qual preponderam as matérias dogmáticas, reprodutoras da técnica e da dogmática forense cotidiana, evidencia, aliás, esse isolamento (FRAGALE, 2000, p. 199).

Assim, o ensino do direito passou a ser o ensino da norma. Não por acaso, a metodologia para o ensino do direito resume-se, ainda hoje, na mera reprodução de leis. O professor não é mais do que um transmissor do direito criado a partir da lei. Nesse contexto, é pertinente a crítica de Fernando Gajardoni

Ao revés de apresentarem uma formação humanística consistente, habilitando o profissional para o entendimento das transformações sociais, políticas e econômicas, possibilitando-lhe um distanciamento crítico, uma conscientização de suas funções, nessa sociedade em constante mutação, marcada pelo descompasso entre igualdade jurídico-formal e igualdade econômica, as faculdades de direito ainda zelam por uma formação normativista-formalista de seus alunos, preocupadas com um ensino eminentemente técnico, firmado em proposições e tipificação de condutas sociais à norma posta, desprezando qualquer tipo de conhecimento extra ou meta jurídico e interação com outras áreas do conhecimento (GAJARDONI, 2003, p. 53).

A formação geral e humanística do estudante de direito é relegada a segundo plano, quando muito, os currículos dos cursos contemplam umas poucas horas-aula às disciplinas como sociologia e filosofia. O tecnicismo predominante na metodologia do ensino jurídico transforma o estudante em mero depositário dos conhecimentos que lhe são repassados, sem qualquer capacidade crítica ou reflexiva. Por outro lado, é preciso reconhecer que essa metodologia é fruto do despreparo dos professores a quem também, dada essa mesma formação que receberam, não detém o preparo pedagógico-metodológico para romperem com esse paradigma do ensino jurídico. Por evidente, essa formação didático-pedagógica dos professores, de base positivista, não mais se coaduna com as exigências atuais da formação jurídica. Novamente Fragale Filho alerta que

O perfil exacerbadamente técnico assumido pelos cursos jurídicos conduziu a uma equação simplista na qual a legitimidade da carreira docente encontra-se associada ao exercício de uma função tradicional de operador jurídico, pouco importando se na qualidade de magistrado, promotor público, defensor público, procurador de estado, ou ainda, advogado. É como se a passagem pelo concurso público para as carreiras estatais ou o acúmulo de anos de experiência profissional para o caso de bacharel automaticamente credenciasse o operador jurídico a dar aulas nos

cursos de graduação (FRAGALE, 2000, p. 203).

Nessa lógica, basta ao profissional do direito o conhecimento das leis e relativa capacidade de transmissão dessas informações para que goze da reputação de professor universitário. A formação específica para o magistério é esquecida, em favor da formação técnica do professor. Basta o conhecimento da lei, afinal, segundo a matriz positivista, é irrelevante para o direito o estudo das demais ciências. Nesse contexto, Vilella alerta para a nociva prevalência do exegetismo na metodologia do ensino jurídico

Constitui destarte, uma visão inteiramente falsa do ensino jurídico fazê-lo constituir basicamente num aprendizado das leis em vigor. É o comportamento que já se caracterizou como exegetismo, ao invés de dar ao aluno o instrumental conceitual que lhe permita intervir ativamente na construção de uma sociedade melhor, limita-se a fornecer-lhe uma notícia de soluções normativas garantidas para um contexto histórico, que provavelmente não será o de amanhã, isto é, o do período em que atuarão profissionalmente os estudantes de hoje. Assim procedendo, as faculdades de Direito assumem [...] uma atitude voltada para o passado, quando seu verdadeiro papel seria o de preceder, pela pesquisa e pela reflexão criadora, a intervenção do juiz e do legislador, pois pela ordem natural das coisas compete, sobretudo a elas a vanguarda da elaboração jurídica (VILLELA, 1979, p. 40).

A concepção positivista do ensino do direito, fruto de uma formação didático-pedagógica equivocada dos professores, ou em muitos casos, sem nenhuma formação didático-pedagógica, tem-lhe subtraído a capacidade crítico-reflexiva. Sem uma formação humanística sólida o professor do curso de direito jamais será detentor dessa capacidade pedagógica exigida para a plena formação do profissional do direito. Por evidente, a lógica positivista de depuração da ciência do direito não mais atende à dinâmica social e àquilo que se espera dos cursos de direito. Com propriedade, Warat já ensinava que

As Faculdades de Direito devem deixar de ser centros de transmissão de informação, para se dedicarem, prioritariamente, à formação da personalidade do aluno, do advogado, do jurista, de sujeitos que saibam reagir frente aos estímulos do meio socioeconômico. [...] deve-se discutir, profundamente e sem falsos preconceitos normativos, as relações entre a produção teórica dos juristas e os requerimentos da vida comunitária. [...] a análise crucial reivindicada pela problemática educacional jurídica reside na relação entre o que se ensina e o modo como se ensina, justaposta à outra face do problema que é a relação do que se aprende. Deve haver uma preocupação com o exame dos aspectos ideológicos da educação, a ideologia é a negação do plural do mundo. No campo do Direito a dogmática jurídica age dessa forma. O ensino dogmático, tal como existe hoje oferece explicações unívocas sobre a realidade, quando o que existe

são múltiplas formas de compreendê-las e decifrá-las (1977, p. 61).

Vale destacar os ensinamentos de Paulo Freire para quem, quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2005, p. 95).

A solução passa, então, pelos “portões da Universidade”, ou seja, os cursos jurídicos devem ser planejados e concretizados a partir de sua contextualização com o meio social, compreender as alterações havidas tanto no âmbito social, quanto no econômico e político e ter em conta a mudança de rumo da Ciência Jurídica que, conforme já amplamente demonstrado, caminha a passos largos em direção à assimilação da teoria pós-positivista como seu baluarte epistemológico (BRAATZ, 2008, p. 102).

1.2.2 A filosofia pós-positivista e a necessidade de formação humanística dos professores dos cursos de direito

Após a segunda metade do século XX a humanidade passou por diversas transformações, notadamente, após a segunda guerra mundial. O Estado Liberal perdeu lugar para o Estado do bem estar social. Não há mais a preocupação em limitar o poder do Estado, mas sim a implantação dos ideais de justiça e do pleno desenvolvimento do ser humano. Contemporaneamente, a prevalência do Estado neoliberal, em que se prega a completa liberdade, tanto no plano econômico quando nos demais setores sociais, não permite mais pensar o direito como um sistema fechado em si mesmo. A completa reformulação do Estado levou a sociedade a se portar de forma diferente. Assim, por consequência, a fonte principal do direito também deixou de ser a lei formal emanada desse estado. Somem-se a isso, os vários momentos históricos em que o direito foi chamado a se posicionar ao longo do século XX.

As duas grandes guerras representaram momentos traumáticos para a humanidade, em cujas bases, quando do julgamento dos responsáveis por essas tragédias, estavam, não somente a discussão do direito até então concebido, mas também valores supranacionais e supraindividuais. Não bastava discutir apenas o direito estatal, pois que foram os próprios Estados os responsáveis pela violação de toda a ordem jurídica prevalecente. Assim, a humanidade atentou para o fato de que não era mais possível conceber o direito como sendo apenas o fruto desse mesmo Estado infrator. Não era possível valer-se de um direito posto

para violar outros valores irrenunciáveis da humanidade. Deu-se conta de que carece de legitimidade uma ordem jurídica que viola preceitos como a dignidade da pessoa humana, a fraternidade dos povos, e outros direitos invioláveis e pressupostos como o direito à vida e à intimidade.

A partir desses momentos históricos os teóricos do positivismo jurídico passaram a encontrar dificuldade para continuarem postados na defesa de uma ordem jurídica isenta de influências axiológicas e principiológicas. A lei injusta ou imoral passa a não mais gozar de legitimidade, não se sustenta e não é mais possível buscar seu fundamento de validade em si mesma. O direito, então, passou a ser visto com o resultado da conjugação de normas, regras e princípios. O direito passou a receber o influxo de forte influência de outras ciências, notadamente a filosofia e a sociologia, passando a ser um sistema aberto, de valores, pluralista e dialético. O Estado democrático de direito passou a ser o principal fator legitimador dessa nova filosofia jurídica. Por representar, ao menos na visão de seus teóricos, uma evolução do pensamento jurídico-positivista, essa nova visão tem sido denominada de pós-positivismo. Segundo explica Barroso, um dos principais pensadores jurídicos contemporâneos

O pós-positivismo é uma superação do legalismo, não com recurso a ideias metafísicas ou abstratas, mas pelo reconhecimento de valores compartilhados por toda a humanidade. Estes valores integram o sistema jurídico, mesmo que não positivados em um texto normativo específico. Os princípios expressam os valores fundamentais do sistema, dando-lhe unidade e condicionando a atividade do intérprete. Em um ordenamento jurídico pluralista e dialético, princípios podem entrar em rota de colisão. Em tais situações, o intérprete, à luz dos elementos do caso concreto, da proporcionalidade e da preservação do núcleo fundamental de cada princípio e dos direitos fundamentais, procede a uma ponderação de interesses. Sua decisão deverá levar em conta a norma e os fatos, em uma interação não formalista, apta a produzir a solução justa para o caso concreto, por fundamentos acolhidos pela comunidade jurídica e pela sociedade em geral. Além dos princípios tradicionais do Estado de direito democrático, igualdade e liberdade, a quadra atual vive a consolidação do princípio da razoabilidade e do desenvolvimento do princípio da dignidade da pessoa humana (BARROSO, 2008, p. 42-43).

De certa forma, pode-se dizer que o pós-positivismo tem suas raízes no culturalismo, que foi uma corrente inaugurada no final do século XIX e início do século XX e representava uma reação ao positivismo científico. Suas bases teóricas estão fundadas não no isolamento valorativo, mas sim na proximidade do cientista com o fato social. Por evidente, ao contrário do positivismo, a ideia que se tem não é da depuração absoluta das ciências sociais. Um dos principais percursionistas dessa teoria foi Max Weber para quem o principal

método a ser utilizado no estudo dessa relação entre a ciência e o fato social deve ser o “método compressivo”. Assim, não se pode explicar uma ação social, mas compreendê-la.

De se destacar, ainda, que o Direito é um fato ou fenômeno social, posto que não existe senão na sociedade e não pode ser concebido fora dela. Nesse sentido, o professor Miguel Reale (2007, p.18), esclarece que uma das características da realidade jurídica, é, como se vê, a sua socialidade, sua qualidade de ser social.

Nesse sentido, Miguel Reale, em complemento, leciona que

A colocação da Sociologia como disciplina obrigatória do currículo jurídico dispensa-nos maiores indagações sobre a matéria.

(...)

Em linhas gerais, porém, pode-se dizer que a Sociologia tem por fim o estudo do fato social na sua estrutura e funcionalidade, para saber em suma, como os grupos humanos se organizam e se desenvolvem, em função dos múltiplos fatores que atuam sobre as formas de convivência.

Com essa noção elementar que nos situa no limiar de um grande tema, já podemos ver que a Sociologia não tem por objetivo traçar normas ou regras para o viver coletivo, mas antes verificar como a vida social comporta diversos tipos de regras, como reage em relação a elas, nestas ou naquelas circunstâncias etc.

(...)

Desnecessário é encarecer a importância da sociologia para o jurista ou para o legislador, sendo as suas conclusões indispensáveis a quem tenha a missão de modelar os comportamentos humanos, para considerá-los lícitos ou ilícitos (REALE, 2007, p. 167).

Evidentemente, a partir do momento em que se busca estudar o direito não como uma ciência isolada, mas como um sistema aberto de conceitos e valores, verifica-se a importância da articulação das disciplinas fundamentais com a interdisciplinaridade. Neste ínterim são indispensáveis os preceitos de Paulo Luiz Neto Lôbo,

A interdisciplinaridade, na dimensão externa ao saber dogmático jurídico, enlaça-se com matérias que contribuem para a formação do profissional de direito, notadamente estimuladoras da reflexão crítica e da atuação político-institucional, que a sociedade cada vez mais dele reclama. Assim, a interessante abertura para as Ciências Sociais, Humanas, Políticas, para a Filosofia, incluindo as perspectivas lógica e ética, para a Psicologia, para a Informática, para a Ciência da Linguagem.

[...]

[...] O conteúdo mínimo é assim dividido em três partes: a) a parte fundamental e reflexivo-crítica; b) a parte profissionalizante ou técnica-jurídica; c) a parte prática.

O curso jurídico, para bem desempenhar suas finalidades deve atingir de modo interindependente, a tríplice função de: a) formação fundamental e sociopolítica, que forneça ao aluno uma sólida base humanística e de

capacitação crítica; b) formação técnico-jurídica, que o capacite ao exercício competente de sua profissão reconhecendo que as disciplinas dogmáticas admitem espaço à reflexão crítica; c) formação prática, oferecendo-lhes os meios para aplicar os conhecimentos obtidos (LÔBO, 1993, p.10).

A compreensão das profundas modificações implementadas no conceito, conteúdo e objeto do direito, como já demonstrado, levantaram a discussão da superação da teoria pura do direito preconizada por Hans Kelsen e a necessidade de uma nova visão do direito. Segundo Dallari,

Na realidade, o que se deve fazer, em primeiro lugar, é reforçar nos cursos de Direito, para todos os alunos, a formação humanística, estimulando a aquisição de conhecimentos sobre história e a realidade das sociedades humanas, para que o profissional do direito, seja qual for a área de sua escolha, saiba o que tem sido, o que é e o que pode ser a presença do direito e da justiça no desenvolvimento da pessoa humana e nas relações sociais. A par disso, devem ser transmitidas noções básicas de disciplinas relacionadas com os comportamentos humanos, como a antropologia, a sociologia e a psicologia, pois, seja qual for o conflito jurídico, esses aspectos sempre estarão presentes e é importante que o profissional do direito saiba reconhecê-los (DALLARI, 1996, p.28).

Clèmerson Merlin Clève admite que para a redefinição do saber jurídico, o diálogo, entre juristas, filósofos, sociólogos e cientistas políticos é de singular importância. Parcela significativa dos juristas brasileiros tem aceitado o diálogo interdisciplinar. Mas a preocupação com a reelaboração do discurso jusfilosófico não é apenas de ordem acadêmica. Ao tempo em que se investiga o fenômeno jurídico em todas as suas dimensões cognoscíveis, compreendido num contexto interdisciplinar, procuram-se bases sólidas para transformá-lo. A questão da transformação emancipatória, nesse particular, é claramente assumida pela filosofia do direito (CLÈVE, 2011, p.140).

Nesse contexto, há que considerar-se a imprescindibilidade da filosofia para o direito. Jacy de Souza Mendonça discorre que a filosofia do direito tem por objeto a definição conceitual do direito e do seu pressuposto gnosiológico, o estudo do valor do direito e os fundamentos ontológicos do valor, e, por fim, a análise do problema fenomenológico jurídico (MEDONÇA, 1999, p.40).

Nesse sentido, é válida a intervenção de Miguel Reale que afirma que a definição do direito só pode ser obra da filosofia do direito, bem como faz indagações acerca do aparecimento do Direito e o sentido de suas transformações. Para o mencionado autor, esses problemas são de ordem filosófica, constituindo um conjunto de indagações indispensáveis

para se penetrar nas razões fundantes da experiência jurídica. Mas o filósofo não fica adstrito a esse tema de ordem lógica, indagando concomitantemente, os valores éticos e históricos da juridicidade (REALE, 2007, p. 15).

Por tudo que se falou até agora, resta claro que a filosofia positivista não pode mais ser tida como parâmetro para a opção didático-metodológica dos cursos de direito. Daí a importância da interdisciplinaridade do currículo e da formação humanística dos professores, a fim de lhes permitir um juízo crítico e reflexivo daquilo que se ensina.

Apesar da consagração expressa dessa interdisciplinaridade nas diretrizes curriculares do curso de graduação em direito, é bem de ver que são insuficientes para assegurar uma formação crítica, humanística, capaz de estimular nos docentes a consciência de seus deveres e direitos políticos de forma a habilitar o seu exercício. Neste contexto, compete ao Poder Público a adequada fiscalização institucional sobre os conteúdos das disciplinas, sobre a abordagem e a didática desenvolvida pelo corpo docente das faculdades e universidades.

Segundo Melo Filho,

A exigência de “desenvolvimento do ‘pensamento reflexivo’ previsto na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) constitui-se na maior preocupação metodológica do ensino jurídico de graduação, que deve ser capaz de estimular o raciocínio e a criatividade, de exercitar uma visão crítica e de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, ou seja, aptos para entender o contexto onde vão operar e o sentido de sua ação no mundo”. Destaca, ainda, que “no âmbito do ensino jurídico não há nem deve haver assertivas indiscutivelmente verdadeiras, verdades eternas e as afirmações devem ser suscetíveis de discussão e de adequação às realidades” (MELO FILHO, 47-74).

Preleciona Tatiani Heckert Braatz, que os conteúdos curriculares e práticas docentes que privilegiem a visão humanística, crítica e ética do fenômeno jurídico, que tenham o aluno como o sujeito central do processo ensino-aprendizagem, que interajam com a comunidade em que estão inseridos e que capacitem o aluno para compreender e interpretar o direito a partir do modelo de um Estado Constitucional de Direitos, tudo isso é pensado e almejado por boa parcela da comunidade jurídica e acadêmica, mas só poderá ser levado a efeito se houver uma Instituição de Ensino efetivamente comprometida com a sociedade e com a qualidade da educação a que se propõe a oferecer. Assim, pode-se afirmar que o ensino jurídico que se quer e se espera só poderá ser alcançado se houver uma superação conjunta de todos esses desafios (BRAATZ, 2008, p.119.)

1. 3 A crise do ensino jurídico no Brasil

Uma vez delineada a evolução do ensino jurídico no Brasil, cumpre referir, ainda que com uma brevidade, que desde aquela época o curso de direito era caracterizado pelo que se ensinava e não como se ensinava. Assim, pouco importava a preparação dos professores ou as técnicas utilizadas para a formação dos futuros profissionais, desde que assimilassem o conhecimento dominante e necessário ao bom trânsito no meio social.

Esse processo histórico levou à crença de que para se ensinar nos cursos superiores de direito não era necessário mais do que ser um profissional destacado no ramo das ciências jurídicas, pois o que interessava, principalmente aos alunos, era (e ainda é) a mera retransmissão e assimilação do conhecimento técnico.

Analisando esse aspecto, admite-se hoje que o ensino jurídico seja (re) discutido. A complexidade das relações sociais, notadamente, nesse princípio de século XXI, exige do profissional do direito muito mais do que um repertório técnico refinado ou ser um exímio conhecedor de leis, jurisprudência e teorias; é necessário um espírito crítico, questionador, reflexivo.

Muito mais do que busca por *status*, o profissional do direito deve ser dotado da capacidade de interagir e compreender uma sociedade cada vez mais dinâmica, cujos conflitos exigem soluções também dinâmicas e por mais das vezes criativas e pró-ativas.

Lenio Streck, renomado estudioso do assunto, concorda que a dogmática trabalhada nas salas de aula (e reproduzida em boa parte dos manuais e compêndios) considera o direito como sendo uma mera racionalidade instrumental. De um modo ou de outro, a regra máxima é a “simplificação do Direito”. Em termos metodológicos, predomina o dedutivismo, a partir da reprodução inconsciente da metafísica relação sujeito – objeto. Nesse contexto, o próprio ensino jurídico é encarado como uma terceira coisa, no interior da qual o professor é um *outsider* do sistema. Atendo-se mais especificamente aos aspectos da crise do ensino jurídico ele ensina que

A hermenêutica praticada nas salas de aula continua absolutamente refratária ao giro linguístico (*linguistic turn*); em regra, continua-se a estudar os métodos tradicionais de interpretação (gramatical, teleológico, etc.), como se o processo de interpretação pudesse ser feito em partes ou em fatias. A teoria do Estado, condição de possibilidade para o estudo do Direito Constitucional (para ficar nesta disciplina fundamental, que, aliás, não ocupa, na maioria dos cursos jurídicos, mais do que dois semestres), não vem acompanhada da necessária interdisciplinaridade.

Em síntese; é preciso compreender que a crise do ensino jurídico é, antes de tudo, uma crise do direito, que na realidade é uma crise de paradigmas, assentada em uma dupla face: uma crise de modelo e uma crise de caráter epistemológico. De um lado, os operadores do direito continuam reféns de uma crise emanada da tradição liberal-individualista-normativista (e iluminista, em alguns aspectos); e, de outro, a crise do paradigma epistemológico da filosofia da consciência. O resultado dessa (s) crise (s) é um direito alienado da sociedade, questão que assume foros de dramaticidade se compararmos o texto da Constituição com as promessas da modernidade incumpridas (STRECK, 2011, p.97).

É também evidente que a falta de uma perspectiva pedagógica na atuação dos docentes, e a ausência de uma formação sólida desses professores, voltada para uma metodologia de ensino capaz de despertar no estudante o espírito crítico, pesquisador e reflexivo tem conduzido a um resultado indesejado na formação dos futuros operadores do direito. O professor Luiz Flávio Gomes, reconhece que o ensino jurídico no Brasil passa por pelo menos três crises: a crise científico-ideológica, político-institucional e metodológica, sendo esta última a pior e mais grave.

Essa é a análise promovida por Gomes, como se vê:

A primeira relaciona-se com o equivocado paradigma científico do qual se parte. Precisamos na atualidade (cada vez mais) conhecer os dois ordenamentos jurídicos vigentes, o constitucional e o legal (que por sinal, com frequência, são antagônicos). Nas faculdades, entretanto, em geral (há exceções honrosas), ensina-se só metade do que devemos aprender (a perspectiva positivista legalista do Direito e dos direitos).

Isso decorre do pensamento do Estado Moderno, da revolução francesa, do código napoleônico, onde reside a origem da confusão entre lei e Direito; os direitos e a vida dos direitos valeriam pelo que está escrito (exclusivamente) na lei; quando o correto é reconhecer que a lei é só o ponto de partida de toda interpretação (que deve sempre ser conforme a Constituição).

A lei pode até ser, também, o ponto de chegada, mas sempre que conflita com a Carta Magna, perde sua relevância e primazia, porque, nesse caso, devem ter incidência (prioritária) as normas e os princípios constitucionais. A lei, como se percebe, foi destronada. Mesmo porque, ao contrário do que pensava Rousseau, o legislador não é Deus e nem sempre representa a vontade geral, ao contrário, com frequência atua em favor de interesses particulares (ou mesmo escusos).

Primeira conclusão: o ensino jurídico no terceiro milênio não pode continuar ancorado na ideologia científica (estatalista e legalista) do século XVIII. Do ponto de vista político-institucional a crise não é menos profunda. Faculdade de Direito deveria ser o lugar apropriado para o aluno aprender a pesquisar, raciocinar, compreender e, sobretudo, argumentar, redigir arrazoados etc. (GOMES, 2013).

Lenio Streck, nessa mesma linha de raciocínio explica que,

Desde antes da Constituição de 1988, venho escrevendo sobre a crise de paradigmas que assola o direito. Passados quase dezoito anos, a crise está longe de ser debelada. Com efeito, a crise possui uma dupla face: de um lado, uma crise de modelo de direito (preparado para o enfrentamento de conflitos interindividuais, o direito não tem condições de enfrentar/atender as demandas de uma sociedade repleta de conflitos supraindividuais); de outro, a crise dos paradigmas aristotélico-tomista e da filosofia da consciência, o que significa dizer, sem medo de errar, que ainda estamos reféns do esquema sujeito-objeto.

Fundamentalmente, essa crise de dupla face, que já examinei amiúde nos meus livros *Hermenêutica Jurídica e(m) Crise* (6ª edição, Livraria do Advogado) e *Jurisdição Constitucional e Hermenêutica* (3ª tiragem, Forense), sustenta o modo exegético-positivista de fazer e interpretar o direito. Explicando melhor: se, de um lado, parte considerável do direito ainda sustenta posturas objetivistas (em que a objetividade do texto sobrepõe-se ao intérprete, ou seja, a lei “vale tudo”); de outro, há um conjunto de posições doutrinárias e jurisprudenciais assentados no subjetivismo, segundo o qual o intérprete (sujeito) sobrepõe-se ao texto, ou seja, “a lei é só a ponta do iceberg; o que vale são os valores ‘escondidos’ debaixo do iceberg” (sic).

Com sustentação em Kelsen e Hart (para falar apenas destes), passando pelos realistas norte-americanos e escandinavos, construiu-se, com o passar dos anos, uma resistência ao novo paradigma de direito e de Estado que surgiu com o segundo pós-guerra. O novo constitucionalismo — que exige uma nova teoria das fontes, uma nova teoria da norma e um novo modo de compreender o direito (STRECK, 2013).

Portanto, é mais que urgente a necessidade de rompimento com o paradigma positivista ainda adotado nas escolas de direito. Sobretudo os professores de direito devem ser instados a conduzirem seus alunos de forma a ultrapassarem essas barreiras. Por isso, a formação do professor deve ser vista como um processo que conduz à existência de um profissional diferenciado e dotado de conhecimentos que o distinguem do técnico, capacitado tão somente à aplicação da ciência que ensina. Ao professor são necessários conhecimentos adicionais. Ao educador, muito mais que o conhecimento específico sobre a disciplina que ensina, são necessários outros saberes. Segundo ensina Saviani,

O educador deve ser dotado, dentre outros, dos saberes crítico-contextual e pedagógico. Segundo o mencionado especialista, o primeiro refere-se à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa; e o segundo, aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se impõem ao trabalho educativo (SAVIANI, 1996, p.149).

Paradoxalmente, à formação do professor do curso superior são reservadas poucas horas de ensino da metodologia e didática no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado; em

geral não mais que quatro ou cinco créditos num universo em torno de trinta e cinco ou quarenta, a depender do programa. Assim, os cursos de mestrado e doutorado, nos quais devem ser formados pelo menos 1/3 do corpo docente da universidade, segundo exigência do art. 52, II da LDB, têm conduzido muito mais à formação científica, específica daquela área de conhecimento, do que à capacitação do profissional para atuar em sala de aula.

Esse quadro tem permitido, e até forçado a existência de um corpo jurídico-docente com pouca ou nenhuma experiência didático-pedagógica, o que, por sua vez tem propiciado práticas educacionais equivocadas e inadequadas para a formação de profissionais capacitados a atuar no bojo de um emaranhado de relações sociais cada vez mais dinâmicas e complexas. A situação torna-se ainda mais grave quando a universidade opta por contratar professores apenas com curso de especialização, ancorados tão somente no seu currículo como técnico bem sucedido, seja como advogado, juiz, promotor, procurador ou qualquer outro bem reconhecido aplicador do direito.

Paulo Roberto de Gouvêa Medina preleciona que a formação jurídica está em xeque, sem dúvida, em consequência da proliferação indiscriminada de cursos e da inevitável queda de qualidade que se verifica na medida em que o interesse comercial para ser a mola propulsora da expansão dos cursos e a falta de critério para a sua instalação fazem com que se criem novos cursos sem atender ao requisito da necessidade social (MEDINA, 2003, p.30)..

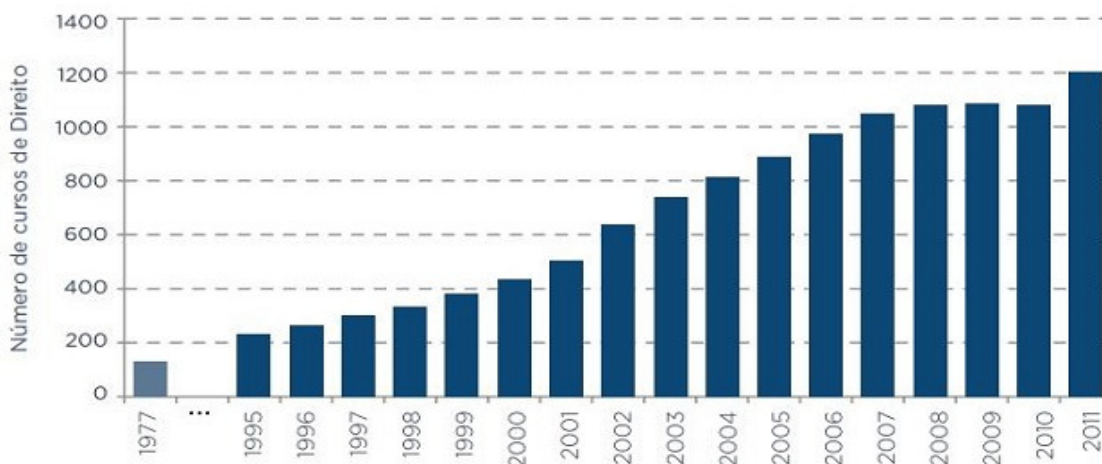
São notórios os elevados índices de reprovação dos egressos dos cursos de direito, tanto na prova da Ordem dos Advogados do Brasil, que os habilita ao exercício da advocacia, como também em outros concursos da área jurídica.

Os Cursos de direito no Brasil, a partir da década de 90 experimentou uma larga expansão, sendo que atualmente, segundo censo do ensino superior elaborado pela FGV Projetos e tendo por base dados oficiais do Ministério da Educação, já são 1.240 cursos e aproximadamente 800.000 alunos matriculados. Essa situação levou a Ordem dos Advogados do Brasil a divulgar um estudo em parceria com a FGV Projetos no qual se concluiu que o Brasil possui mais faculdades de direito que todo o resto do mundo. O estudo destaca a complementariedade entre o Exame de Ordem da OAB e os instrumentos normativos e regulatórios do Ministério da Educação (MEC). Segundo exposição feita pelo representante da OAB no Conselho Nacional de Justiça à época, o advogado catarinense Jefferson Kravchychyn, todos os demais países juntos, incluindo China, Estados Unidos, Europa e África, contam com 1.100 cursos jurídicos (KRAVCHYCHYN, 2013).

A representação gráfica (gráfico 1) elaborada pela FGV Projetos tendo como fonte o Censo da Educação Superior facilita a compreensão da forte expansão de cursos de Direito no

Brasil após a aprovação da LDB de 1996, tendo em vista a diminuição de alguns obstáculos institucionais e legais e à difusão da rede privada de educação superior, permitindo, por exemplo, a criação e expansão de figuras institucionais não universitárias, tais como, faculdades, centros universitários, faculdades integradas, institutos e centros de ensino tecnológico (FGV Projetos, 2014).

Gráfico 1: Evolução do número de Cursos de Direito



Fonte: Censo da Educação Superior. Elaboração: FGV Projetos

Ocorre que o grande problema é que a multiplicação dos cursos não foi acompanhada pela melhoria da qualidade do ensino. Esse fato fica evidente quando se analisa os resultados do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Esse exame tem a finalidade de aferir se os egressos dos cursos jurídicos estão aptos ao exercício da advocacia. São avaliados os conhecimentos mínimos necessários para a atuação profissional do advogado. O exame está regulamentado pelo Provimento nº 144/2011 do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Ressalte-se que o Provimento 156/13 alterou (mas não revogou completamente) o Provimento anterior, de nº 144, de 13.06.2011.

Segundo determinação do Provimento, o exame deve ser composto de duas provas, sendo a primeira, objetiva, sem consulta e caráter eliminatório, devendo o candidato obter, no mínimo, cinquenta por cento de acertos para avançar à segunda fase. Uma vez aprovado na prova objetiva, o candidato deverá ser submetido a uma segunda prova discursiva, de caráter prático-profissional e que abordará temas relativos a uma das disciplinas do eixo de formação profissional do curso de direito. A prova prática deve ser composta de duas partes, sendo uma redação de peça profissional e quatro questões práticas sob forma de situações-problema. Nessa prova o candidato deverá obter o mínimo de sessenta por cento da nota para obter aprovação.

Até o final de 2009 o exame era elaborado e aplicado, de forma independente por cada seccional da OAB, dessa forma, cada Estado e o Distrito Federal aplicava uma prova diferente, sendo que não havia, até então como se consolidar as estatísticas de aprovação de maneira igual para todo o país. Era comum candidatos de um Estado se deslocarem para fazer a prova em outro por julgar mais fácil. No entanto, a partir de janeiro de 2010 a Ordem dos Advogados do Brasil uniformizou o exame e a mesma prova é aplicada simultaneamente em todo o país. Assim, foi possível condensar os dados e traçar um perfil dos cursos de direito. A partir desse momento foi que ficou evidente a má-formação dos estudantes de direito.

A tabela seguinte, elaborada pelo Núcleo de Concursos da FGV Projetos (Tabela 1), mostra o percentual de reprovações nos exames da OAB. Evidencia também o percentual de examinandos novos em cada edição do exame. No que tange à sua caracterização, cumpre mencionar que como o examinando é identificado por meio de seu Cadastro de Pessoa Física (CPF), é possível saber se é sua primeira tentativa de aprovação ou, caso tenha sido reprovado em edições anteriores, quantas vezes ele já se inscreveu no Exame de Ordem Unificado. A diferença entre o total de inscritos e os examinandos que se inscrevem pela primeira vez possibilita o cálculo do percentual de examinandos novos em cada edição do Exame (FGV Projetos, 2014).

Tabela 1: Incremento de Examinandos por Edição do Exame da OAB

Exame	Quantidade de inscrições	Novos examinandos (quantidade)	Novos examinandos (%)
Total	1.017.586	396.552	-
II Exame	107.028	107.028	100
III Exame	106.891	49.470	46,3
IV Exame	121.259	45.857	37,8
V Exame	108.322	30.678	28,3
VI Exame	101.232	32.937	32,5
VII Exame	111.910	33.683	30,1
VIII Exame	117.867	32.072	27,2
IX Exame	118.200	29.385	24,9
X Exame	124.877	35.442	28,4

Fonte: Elaboração FGV Projetos/Núcleo de Concursos

Nota (*): Considera-se que no II Exame, o primeiro sob responsabilidade da FGV, todos os examinandos são "examinandos novos", isto é, nunca prestaram a prova anteriormente.

Por sua vez, a próxima tabela, também elaborada pelo Núcleo de Concursos da FGV Projetos (Tabela 2), permite a conclusão de que, tanto a quantidade de inscrições quanto de aprovados na primeira e segunda fases apresentaram oscilações significativas ao longo das

últimas nove edições do Exame, refletindo: (a) o influxo de estudantes ou bacharéis recém-egressos do sistema de ensino superior; (b) o estoque de examinandos que não foram aprovados em edições anteriores do Exame; (c) o nível de preparo e a formação dos examinandos inscritos em cada edição. Além do percentual de aprovados em cada fase de cada Exame, a Tabela 2 apresenta a quantidade de questões objetivas (primeira fase) anuladas em função de recursos apresentados pelos examinandos e o adicional de aprovados em cada fase por causa disso. Segundo se pode inferir, o número de questões anuladas manteve-se em patamares reduzidos ao longo das edições analisadas, alcançando o seu máximo no VII Exame (quatro questões) (FGV Projetos, 2014).

Tabela 2: Evolução do desempenho por fase e edição do Exame da OAB

Exame	Número de inscrições	Número de questões anuladas na 1ª fase	Aprovados na 1ª fase após recursos (*)	% de aprovados na 1ª fase	Aprovados na 2ª fase após recursos	% de aprovados na 2ª fase
II	107.028	1	46.962	43,9	15.720	14,7
III	106.891	1	26.529	24,8	12.540	11,7
IV	121.259	3	21.917	18,1	18.223	15,0
V	108.322	1	50.594	46,7	26.014	24,0
VI	101.232	2	46.564	46,0	26.004	25,7
VII	111.910	4	45.884	41,0	16.446	14,7
VIII	117.867	-	51.246	43,5	20.773	17,6
IX	118.200	3	19.073	16,1	13.152	11,1
X	124.877	-	67.441	54,0	33.965	27,2

Fonte: Elaboração FGV Projetos/Núcleo de Concursos

Nota (*): Número de aprovados após apresentação de recursos.

Não inclui examinandos que fizeram a prova da segunda fase em função de liminar.

A análise desses dados fez com que a Ordem dos Advogados do Brasil e o Ministério da Educação buscassem soluções conjuntas para garantir uma melhor formação dos estudantes de direito. Como resultado desse esforço conjunto, foi criada em março de 2013 uma comissão paritária composta por representantes de ambos os órgãos com os seguintes objetivos: estabelecer nova política regulatória para o ensino jurídico; definir novos critérios para a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de direito; identificar de forma periódica a demanda quantitativa e qualitativa de profissionais do direito; identificar de forma periódica a capacidade instalada de campo de prática para a realização de

estágios supervisionados; definir critérios para o acompanhamento e avaliação do atendimento à demanda para fins de manutenção da quantidade de vagas e do próprio curso; definir diretrizes para avaliação do resultado de aprendizagem dos estudantes e definir diretrizes para a elaboração do instrumento de avaliação dos cursos de direito. Ainda não se tem resultados concretos dos trabalhos da Comissão, mas não se pode negar que ao voltar os olhos para o problema o Ministério da Educação e a OAB deram um passo importante na busca pelo diagnóstico e consequente solução para o baixo nível de conhecimento jurídico dos egressos dos cursos de direito.

Em dezembro de 2013, em entrevista concedida ao site da OAB, o presidente da entidade, Marcus Vinicius Furtado Coêlho, lembrou a importância dos trabalhos da Comissão e destacou que “vivemos um momento em que a mercantilização do ensino e a criação indiscriminada de cursos sem qualquer estrutura, cria a falsa ideia de que haja um verdadeiro preparo dos alunos. Infelizmente não é o que vemos” (COELHO, 2013).

Logo após a criação da Comissão, em 22 de março de 2013, o Ministro da Educação à época, Aloísio Mercadante, anunciou a suspensão da abertura de novos cursos de direito até que o novo marco regulatório seja estabelecido e conforme o periódico eletrônico Migalhas

Temos em torno de 25% de ociosidade nas vagas autorizadas dos cursos de Direito. E temos uma demanda em estoque de cem cursos novos para serem abertos, mais 25 mil vagas. Não podemos continuar simplesmente abrindo sem uma avaliação rigorosa da política de expansão do ensino de direito do Brasil (MERCADANTE, 2013)

Porém, antes dessa medida, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, em decisão publicada no Diário Oficial da União em 02 de junho de 2011 já havia suspenso onze mil vagas em cursos de direito de baixa qualidade, assim considerados aqueles que obtiveram Conceito Preliminar de Curso (CPC) 1 ou 2 na avaliação realizada em 2009. Esse indicador leva em conta a qualidade do ensino oferecido a partir da nota obtida no ENADE, a titulação e o regime de trabalho do corpo docente e a infraestrutura dos cursos. Os resultados 1 e 2 são considerados insatisfatórios, o 3 razoável e 4 e 5 bons.

Novamente, em 06 de dezembro de 2013, o Ministério da Educação publicou outra decisão com base na avaliação de 2012, na qual suspendeu os vestibulares de 38 cursos de direito.

Em 8 de agosto de 2012 o periódico eletrônico Migalhas, especializado em notícias

jurídicas, publicou matéria na qual diversos especialistas emitiram sua opinião sobre o ensino jurídico no Brasil. O professor doutor Euclides Celso Berardo, diretor da faculdade de direito de Franca disse que “as faculdades de direito, que deveriam ser um espaço de análise, reflexão e pesquisa, na busca de soluções para esse emaranhado de novas situações, limitam-se, salvo raras exceções, a olhar para trás, transmitindo uma visão dogmática do direito” (BERARDO, 2013). Já o professor Ignácio Maria Poveda Velasco, destacou como um dos principais problemas do ensino jurídico “a falta de professores qualificados e com dedicação à docência e à pesquisa, bem como um grande número de alunos sem qualificação mínima para cursar um ensino superior de qualidade” (VELASCO, 2013). O professor Joaquim Falcão, diretor do curso de direito da FGV do Rio de Janeiro, destacou como problemas no ensino jurídico “primeiro, inadequada regulamentação do MEC, sobretudo na pós-graduação e tentam importar para a área jurídica o modelo das ciências exatas. Direito não é física ou química” (FALCÃO, 2013). O diretor da faculdade de direito de São Bernardo do Campo, professor Marcelo José Ladeira Mauad destacou que “os cursos de direito são comumente tradicionais e isto se reflete também nos métodos de ensino. É preciso encontrar um ponto mediano entre a tradição do direito e as novas linguagens dos aprendizados” (MAUAD, 2013).

II - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS SUPERIORES

Nesse segundo capítulo procura-se estudar a formação dos professores dos cursos superiores, especialmente dos professores dos cursos de direito, a partir dos cursos de mestrado e doutorado. Assim, pesquisa-se, também, as diretrizes traçadas pela CAPES para a criação desses cursos de pós-graduação *stricto sensu* em relação à formação docente.

Como já mencionado nesse trabalho, quanto ao ensino superior, não houve a preocupação da legislação com a formação didático-pedagógica do professor desse nível de ensino; basta que o professor possua conhecimentos sólidos acerca da matéria a ser lecionada e que seja um bom comunicador. Nesse aspecto, normalmente, nos cursos de direito, os profissionais que mais se sobressaem no exercício da profissão são os convidados a lecionar. Dessa forma, segundo entendem as faculdades, além de ter em seus quadros professores que, realmente, entendem do assunto a ser tratado por eles, ainda ganharia credibilidade, posto que os alunos estariam aprendendo com quem saberia o caminho das pedras, ou seja, alguém que se deu bem na profissão e que, por isso, poderia levar seus pupilos a trilhar o mesmo rumo ao mesmo horizonte.

Por isso, não raro, as faculdades de direito andam infestadas de advogados de renome, juízes, promotores de justiça, desembargadores e delegados de polícia. O próprio perfil do aluno do curso superior permite que professores com esse perfil possam adentrar na sala de aula e comportar-se como se fossem professores natos. O conhecimento e a prática didático-pedagógica não seriam necessários, pois em se tratando de alunos adultos, já com personalidade formada, a didática, sem nenhum prejuízo, poderia ficar relegada a segundo plano; da mesma forma, os conhecimentos pedagógicos, que, em princípios seriam direcionados apenas à formação nos níveis iniciais de ensino. Essa situação é bem retratada no trecho do livro *Didática do Ensino Superior*, do professor Antônio Carlos Gil

Durante muito tempo prevaleceu no âmbito do Ensino Superior a crença de que, para se tornar um bom professor neste nível, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar. A justificativa dessa afirmação fundamentava-se no fato de o corpo discente do ensino básico, constituído por crianças e adolescentes. Assim, esses alunos não necessitariam do auxílio de pedagogos. Aliás, o próprio termo pedagogia tem sua origem relacionada à palavra criança (grego: *paidos* = criança; *gogein* = conduzir). Os estudantes universitários, por já possuírem uma “personalidade formada” e por saberem o que pretendem não exigiriam de seus professores mais do que competência para transmitir os conhecimentos e para sanar suas dúvidas. Por essa razão é que até recentemente ao se verificar a preocupação explícita das autoridades

educacionais com a preparação de professores para o Ensino Superior. Ou melhor, preocupação existia, mas com a preparação de pesquisadores, ficando subentendido que quanto melhor pesquisador fosse mais competente professor seria (GIL, 2006, p. 16)

As universidades cometem grande equívoco ao formar o seu corpo docente apenas com profissionais graduados tecnicamente e sem nenhum conhecimento didático, afinal, “o professor universitário, como o de outro nível necessita, não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz” (FORNARI, 2007. p. 131).

Tradicionalmente, as deficiências apontadas em relação aos professores dos cursos superiores, notadamente, os cursos de direito, referem-se à falta de didática dos professores. Apenas o exemplo de uma carreira bem sucedida não é suficiente para cumprir com a finalidade do ensino. O que diferencia o educador do mero transmissor de conhecimentos é, justamente, o domínio da didática. Não é possível falar numa sólida formação docente sem passar por uma longa e eficiente formação didática. Assim, é preciso que os cursos de mestrado e doutorado incluam em seus currículos o estudo do processo ensino-aprendizagem, pois em que pesem muitos desses cursos elegerem como um dos seus objetivos a formação de professores, como será visto adiante, sequer fazem qualquer referência à didática, ou possuem qualquer disciplina voltada para formação didático-pedagógica e humanística dos profissionais. Como exaustivamente dito, é impossível a formação completa dos professores sem o estudo da didática, afinal, não se pode esquecer que a didática é o estudo do processo ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados, e surgem, quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes (GIL, 2006, p. 2).

Sem o conhecimento da didática o professor se insere no processo sem a preparação adequada fazendo com que o processo de comunicação não se complete. As práticas didáticas são desconhecidas e o professor vale-se apenas dos seus conhecimentos anteriores obtidos no exercício profissional. Aliás, é talvez exatamente pelo fato que exercem outras profissões, tidas por principais, que os professores dos cursos de direito, não raramente, levam a profissão do magistério como algo apenas para complementar a renda, dedicam ao ensino, à preparação das aulas, ao estudo do projeto pedagógico, dos planos de aula, apenas o tempo que eventualmente possam dispor. Professores com dedicação integral são raros nos cursos de direito. Normalmente, juízes, promotores e advogados públicos, que são os profissionais mais

presentes nos cursos de direito, têm a carga horária máxima limitada, em regra, apenas a vinte horas-aula semanais e desde que não prejudique a sua profissão principal. Não é raro o fato de juízes, promotores e advogados públicos faltarem às aulas em virtude de audiências judiciais a que não podem estar ausentes e que não podem ser remarçadas.

Segundo a Resolução nº 34, de 24 de abril de 2007 do Conselho Nacional de Justiça, o exercício da docência por magistrados pressupõe compatibilidade entre os horários fixados para o expediente forense e para a atividade acadêmica, o que deverá ser comprovado perante o Tribunal. Verificada a presença de prejuízo para a prestação jurisdicional em razão do exercício de atividades docentes, o Tribunal, por seu órgão competente, determinará ao magistrado que adote de imediato as medidas necessárias para regularizar a situação, sob pena de instauração do procedimento administrativo disciplinar cabível, procedendo à devida comunicação em 24 horas. Dispõe, ainda, a Resolução que os Tribunais deverão informar ao Conselho Nacional de Justiça, ao início de cada ano judiciário, a relação nominal de magistrados que exercem a docência, com a indicação da instituição de ensino, das disciplinas e dos horários das aulas que serão ministradas e as respectivas cargas horárias, sem prejuízo de outras informações.

Tratando-se de Promotores ou Procuradores de Justiça, o exercício do magistério é regulado pela Resolução nº 73 de 15 de junho de 2011 do Conselho Nacional do Ministério Público, um pouco mais flexível que a regulamentação dos juízes. Segundo consta da Resolução, ao membro do Ministério Público da União e dos Estados, ainda que em disponibilidade, é defeso o exercício de outro cargo ou função pública, ressalvado o magistério, público ou particular, por, no máximo, 20 (vinte) horas-aula semanais, consideradas como tais as efetivamente prestadas em sala de aula. Porém, somente será permitido o exercício da docência ao Promotor ou Procurador de Justiça, em qualquer hipótese, se houver compatibilidade de horário com o do exercício das funções ministeriais e desde que o faça em seu município de lotação. O exercício de docência deverá ser comunicado pelo membro ao Corregedor-Geral da respectiva unidade do Ministério Público, ocasião em que informará o nome da entidade de ensino, sua localização e os horários das aulas que ministrará. O Corregedor de cada unidade do Ministério Público deverá informar anualmente à Corregedoria Nacional os nomes dos membros de seu órgão que exerçam atividades de docência e os casos em que foi autorizado pela unidade o exercício da docência fora do município de lotação. Ciente de eventual exercício do magistério em desconformidade com a presente Resolução, o Corregedor-Geral, após oitiva do membro, não sendo solucionado o problema, tomará as medidas necessárias, no âmbito de suas atribuições.

Ainda segundo a Resolução nº 73 do CNMP, a coordenação de ensino ou de curso é considerada compreendida no magistério e poderá ser exercida pelo membro do Ministério Público se houver compatibilidade de horário com as funções ministeriais. Haverá compatibilidade de horário quando do exercício da atividade docente não conflitar com o período em que o membro deverá estar disponível para o exercício de suas funções institucionais, especialmente perante o público e o Poder Judiciário.

Consideram-se atividades de coordenação de ensino ou de curso, para os efeitos do parágrafo anterior, as de natureza formadora e transformadora, como o acompanhamento e a promoção do projeto pedagógico da instituição de ensino, a formação e orientação de professores, a articulação entre corpo docente e discente para a formação do ambiente acadêmico participativo, a iniciação científica, a orientação de acadêmicos, a promoção e a orientação da pesquisa e outras ações relacionadas diretamente com o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto aos membros da Advocacia-Geral da União (Procuradores Federais, Procuradores da Fazenda Nacional, Advogados da União e Procuradores do Banco Central do Brasil), o exercício do magistério está regulamentado pela Portaria Interministerial nº 20 de 02 de junho de 2009. Segundo a aludida Portaria, os membros da Advocacia-Geral da União deverão apresentar à chefia imediata o Planejamento Individual de Atividades do Magistério, que deve ser apresentado até o dia 15 de fevereiro de cada ano e o semestral até 15 de fevereiro ou agosto, conforme se refira ao primeiro ou ao segundo semestre. O Planejamento Individual de Atividades de Magistério será avaliado quanto à compatibilidade com o exercício das atribuições do cargo e com a jornada de trabalho semanal de quarenta horas a que estão sujeitos os membros da AGU. Caracteriza incompatibilidade com as atribuições do cargo público, independentemente de qualquer avaliação pela chefia imediata, o Planejamento Individual de Atividades de Magistério que contiver previsão de carga horária superior a vinte horas semanais de magistério, efetivamente prestadas em sala de aula, de segunda à sexta-feira. A Regulamentação da mencionada Portaria aplica-se, inclusive às atividades docentes desempenhadas ou previstas em cursos preparatórios para ingresso em carreiras públicas e em cursos de pós-graduação.

Em relação aos Defensores Públicos da União, o exercício do magistério está regulamentado pela Resolução nº 64 de 03 de julho de 2012 do Conselho Superior da Defensoria Pública da União. Estabelece a Resolução que ao membro da Defensoria Pública da União é permitido o magistério público ou particular, por no máximo 20 (vinte) horas-aula semanais, consideradas como tais as efetivamente prestadas em sala de aula. A coordenação

de ensino ou de curso é considerada compreendida no magistério e poderá ser exercida pelo membro da Defensoria Pública da União se houver compatibilidade de horário com as funções e atribuições do cargo. Haverá compatibilidade de horário quando o exercício da atividade docente não conflitar com o período em que o Defensor Público Federal deverá estar disponível para o exercício de suas funções institucionais, especialmente perante o atendimento ao público e o Poder Judiciário. Consideram-se atividades de coordenação de ensino ou de curso as de natureza formadora e transformadora, como o acompanhamento e a promoção do projeto pedagógico da instituição de ensino, a formação e orientação de professores, a articulação entre corpo docente e discente para a formação do ambiente acadêmico participativo, a iniciação científica, a orientação de acadêmicos, a promoção e a orientação da pesquisa e outras ações relacionadas diretamente com o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, os profissionais que mais despontam como professores nos cursos de direito, os juízes, promotores e procuradores de justiça, os advogados públicos e os defensores públicos tem a atividade docente limitada pelos órgãos fiscalizadores de seus cargos públicos, fato que, inevitavelmente, faz com que o magistério seja encarado como uma segunda atividade, de menor importância. Nesse quadro, evidentemente, esses profissionais não se importam em investir em formação didática, até porque a formação na área educacional pouco ou quase nenhuma importância tem para a sua função “principal”. Assim, por exemplo, a Portaria nº 1.432 de 30 de dezembro de 2008, que regulamenta a promoção na carreira dos Procuradores Federais, atribui até dez pontos para a promoção à conclusão de cursos de pós-graduação em instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação ou em Escola Superior vinculada a órgão da Administração Pública Federal, na área de Direito e de Gestão Administrativa. Evidentemente, a esses profissionais, mesmo sendo também professores não haverá qualquer interesse na participação em cursos de pós-graduação em metodologia do ensino superior, didática do ensino superior ou mesmo um mestrado ou doutorado específico em educação.

Evidentemente, não devia ser assim, a importância da didática para a formação daquele que pretende ser um profissional do ensino é discutida desde há muito tempo. Comênius, já no séc. XVII pregava a importância de se discutir a relação entre ensinar e aprender. Gasparin explica que

Comênio vai do ensino à aprendizagem, da ação do professor à ação do aluno, ou seja, da docência à discência (...). As palavras docente e discente, que encerram o sentido de que alguém está fazendo alguma coisa, referem-se à ação do professor e do aluno, pois a origem delas atesta que *decere* significa ensinar, fazer aprender, enquanto *discere* traduz os sentidos de aprender. Seriam, pois duas ações distintas, mas complementares, interligadas e inseparáveis (...). A aquisição de conhecimentos não pode se dar unicamente por uma das partes, isto é, ou só pelo ensino ou só pela aprendizagem. Uma e outra constituem duas faces intercambiáveis e inseparáveis do mesmo todo (GASPARIN, 1994. p. 70-72)

De fato, a grande dificuldade que se impõe em relação aos professores com pouca ou nenhuma formação didática refere-se à relação entre o ensinar e o aprender. Articular essas duas ações é tão importante quanto o preparo acerca do conhecimento técnico a ser transmitido aos alunos. A transposição didática, entendida como a relação entre a reconstrução de um conhecimento no processo de ensino, isto é, a mediação para tornar um conhecimento ensinável, (PERRENOUD, 1993, p.25) é tão importante quanto aquilo que se ensina. Nesse caso, referindo-se à articulação entre o ensino e a aprendizagem Masetto (2003, p. 82-83) propõe uma mudança de paradigmas concentrando-se o foco na aprendizagem e não no ensino. Segundo propõe o autor

Nas ações desenvolvidas na prática pedagógica universitária é preciso transitar: a) da centralização do professor para o aluno, cabendo a este o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que ocorra sua aprendizagem, adquirindo habilidades, enfim, produzindo o conhecimento; b) do papel do professor enquanto agente de transmissão de informações para a função de mediador pedagógico, ou mesmo de orientador do processo de aprendizagem do aluno.

Essa articulação entre o ensino e a aprendizagem é que vai fazer com que o conteúdo ensinado, de fato, seja acessível ao aluno. A falta de formação didática do professor inevitavelmente acaba por transformar o aluno em mero receptor daquilo que Paulo Freire chamou de educação bancária, já mencionada em passagens anteriores desse trabalho. O professor posta-se na condição daquele que tudo sabe, cabendo aos alunos, meros ouvintes receber as informações transmitidas, assimilá-las e reproduzi-las nas provas que serão aplicadas em seguida. Nesse contexto

Menos se verifica diversidade em relação às práticas didáticas. As aulas expositivas são as mais frequentes (...). O professor constitui a principal fonte sistemática de informação, e uma das habilidades que mais incentivam

nos alunos é a da memorização. A prática mais constante de avaliação da aprendizagem consiste em aplicar provas e dar notas, que com frequência, também, é usada como meio de estabelecer autoridade em relação ao aluno. Aos alunos, por sua vez, cabe colocarem-se na condição de ouvintes e esperar que os professores dêem aulas (GIL, 2006, p. 5)

Nesse contexto, a construção da autonomia do estudante universitário, de fundamental importância, notadamente, nos cursos de direito, pede espaço e relega o aluno a um personagem de menos importância na construção do processo ensino-aprendizagem. Para Teixeira (2002, p. 161) “o papel do aluno, aprendente, o sujeito construtor do conhecimento, é de importância relevante na construção de sua autonomia, pois deve mostrar-se co-responsável pela construção de resultados em todos os momentos de seu percurso acadêmico”. De fato, a mudança de paradigma pregada por Masetto deve pautar a conduta dos professores, afinal, focar a aprendizagem é tornar o aluno o centro do processo. Sem essa visão fica difícil a transmissão do conhecimento, a universidade será um ambiente estranho no qual o aluno sentir-se-á um componente deslocado que não consegue entrar em sintonia com as atividades propostas e tornar-se protagonista do projeto de ensino. “É nesse contexto de relações entre a construção da autonomia na aprendizagem universitária que a didática, campo do conhecimento vinculado à pedagogia, ganha força para dimensionar o ensino, isto é, a docência no ensino superior” (ALTHAUS, 2004, p. 102).

É importante fazer despertar no aluno a busca pelo conhecimento, a capacidade de reflexão. A filosofia atual de produção, compreensão e aplicação do direito, denominada de pós-positivista, parte exatamente do princípio de que o direito não pode se afastar da realidade e da dinâmica social. Como dito em passagem anterior desse trabalho, o direito sofre influência de todos os ramos do conhecimento, não é mais uma ciência isolada, esse fato exige do profissional uma visão multidisciplinar e capacidade de compreensão de fatos e fenômenos sociais relevantes. Aprender a pensar e construir o conhecimento são habilidades indispensáveis no estudante de direito. Visto desse ângulo, a universidade deve ser um espaço amplo de reflexões e discussões.

A aula é parte do todo, está inserida na universidade, que por sua vez, está filiada a um sistema educacional que também é parte de um sistema socioeconômico, político e cultural mais amplo (...) a aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação pedagógica entre professor e aluno. Ela é o locus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de

conhecimento e cultura (VEIGA, 2000, p. 175).

O *novo* pregado por Veiga depende de avanços em relação à produção do conhecimento, avanços esses que devem ser viabilizados, além da pesquisa, pelo ensino e pela extensão.

Quando nos referimos à inovação, fazemo-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que concretiza o ensino tradicional. Em outras palavras, o sistema de relações centrado apenas na transmissão da informação – emitida pelo docente, presente em um impresso ou veiculada por qualquer meio tecnológico mais sofisticado, como o que se produz pela comunicação virtual. Uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento (LUCARELLI, 2000, p. 63).

Além dos mais, deve-se considerar que, por tudo que se disse até agora, a função do professor vem mudando com o tempo. As novas exigências, representadas por essa necessária mudança de paradigma, faz com que os professores, principalmente aqueles ligados à docência universitária, busquem, com urgência a profissionalização da profissão. Somente após encarar a docência como profissão e não como “bico” é que o investimento na carreira será significativo. A malfadada improvisação docente fica afastada quando o professor investe em sua formação. Conforme anotam Marques e Fávero (2012, p. 2).

As funções formativas convencionais de um docente, tais como: ter um bom conhecimento sobre o conteúdo, saber explicá-lo, seu relacionamento com os acadêmicos, sua reflexão sobre sua prática, entre outros, foram tornando-se mais complexa com o tempo, principalmente com o surgimento de novas condições de trabalho. O atual contexto da educação superior exige do docente novas atribuições para dar conta de seu trabalho. Com isso percebe-se que estamos diante de um processo de ampliação das atribuições referente ao docente universitário. Neste sentido, ao considerar a docência como uma atividade especializada, ressaltamos sua importância no bojo da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão e isto se opõe à visão não profissional, caracterizada pela “improvisação”. A profissão é uma palavra de, construção social, uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas, produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os professores universitários.

Compreender, portanto, o papel da docência é de suma importância para a

profissionalização dos professores universitários. É necessário que o professor se veja apenas como condutor do processo ensino-aprendizagem e não o centro do conhecimento dentro da sala de aula. Esse, aliás, como já referido algumas vezes nesse trabalho, é a principal deficiência dos professores dos cursos de direito. Às vezes levados pelo ego, pela prepotência ou mesmo pela admiração excessiva dos alunos, famoso advogado, promotor ou juiz presente na sala de aula continua ali como se estivesse no atendimento a um cliente em seu escritório ou numa sessão de julgamento. Os alunos, como meros ouvintes admirados se põem na condição de receptores passivos da retórica desenvolvida pelo mestre. Não há a construção do conhecimento, mas tão somente a transmissão de informações que, mais tarde, serão cobradas nas provas.

A sala de aula, ao invés de se tornar um ambiente democrático, de troca de ideias, discussão e embates, revela-se como o palco de um monólogo. Essa aula desprovida de qualquer viés pedagógico é o exemplo mais corriqueiro da aula improvisada. A improvisação, nesse sentido, não está ligada à ação de falar algo de repente, sem pensar, de supetão, mas sim ao fato de recorrer às outras habilidades profissionais, que não aquelas próprias do professor, para se organizar e ministrar uma aula. O professor, desprovido de habilidades didático-pedagógicas, recorre à retórica refinada, própria dos profissionais do direito, argumento de autoridade e ao alto poder de persuasão para fazer com que os alunos absorvam e assimilem o conhecimento que lhes foi repassado sem questionar, discutir, discordar e construir as ideias próprias.

A docência requer de seus professores uma formação profissional para o seu exercício, sendo essa repleta de conhecimentos, de habilidades, troca de experiência, não deixando de fora as reflexões sobre o desempenho do seu trabalho. O professor, portanto, deve ser aquele que permite a emancipação do cidadão, a fim de que não sejam pessoas condicionadas às pressões alheias (DEMO, 1996, p. 17). Quando o professor se torna docente de forma “improvisada” dificilmente consegue tornar sua prática um processo de emancipação (MARQUES e FÁVERO. 2012, p. 2).

Porém, essa deficiência dos professores dos cursos de direito está ligada diretamente ao processo de formação desses professores. A especialização cada vez mais centrada na formação conteudista, tendo em vista que os cursos de mestrado e doutorado objetivam quase que exclusivamente a formação técnico-jurídica, como será visto adiante, formam técnicos que se aventuram nas salas de aula. Aliás, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional parece ter preterido a formação didático-pedagógica dos professores dos cursos

superiores, afinal, com já estudado, ela não traçou as diretrizes para a formação desses docentes, ao contrário do que ocorre nos níveis inferiores de ensino.

Assim, a mudança de paradigma pregada por Masetto (2005) deve iniciar pela reestruturação dos programas de mestrado e doutorado que se dizem “acadêmicos”, ou seja, é preciso voltar suas atenções realmente, para a academia, para o ensino, para a aprendizagem. O autor é contundente em relação a essa mudança, afirmando que “ao nos preocuparmos com a melhoria da docência, não podemos nos esquecer de que por trás do modo de lecionar existe um paradigma que precisa se explicitado, analisado, discutido, a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas.”.

Marques e Fávero (2012, p. 5), também recorrendo aos ensinamentos de Masetto, explica que nesse paradigma obsoleto, do qual os professores precisam se libertar e que liga-se intimamente à improvisação docente

O sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota. Nesse paradigma, a preocupação maior do docente é com o que ele vai ensinar, o que precisa repassar e o que seus alunos precisam reter para se tornarem profissionais dentro de uma determinada área do conhecimento. Nesse processo, o professor é detentor absoluto do “conhecimento” que deve ser repassado para que os alunos se tornem “profissionais preparados” para o mercado de trabalho. Não querendo exagerar na descrição dessa forma de caracterizar a docência, mas grande parte dos docentes universitários faz com que em suas salas se materialize exatamente esse paradigma, sem dar chance à mudança e à inovação. Pelo fato de ser um paradigma comumente identificado nas práticas docentes universitárias, compreende-se as razões pelas quais muitos professores que se tornam docentes “por acaso” utilizam esse *modus operandi* como forma de realizar seu trabalho docente. A isso chamamos “improvisação docente”.

Portanto, ao romper com esse paradigma ultrapassado e focar na aprendizagem, a mudança causará profundas alterações no papel dos protagonistas do processo, pois ao aluno caberá conduzir a construção do conhecimento e exercer as ações necessárias à concretização de sua aprendizagem; o professor tornar-se-á mediador pedagógico ou orientador do processo. Gil (2006, p. 8) destaca: “o principal papel do professor do ensino superior passa a ser, portanto, o de formar pessoas, prepará-las para a vida e para a cidadania e treiná-las como agentes privilegiados do progresso social.” Essa posição é compartilhada, também, por Fernando Becker (2001, p. 73) para quem “a educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementariedade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído

(“acervo cultural da humanidade”). Vigotsky (1998, p. 125) também explica que “o professor universitário deve ser um agente mediador deste processo, propondo desafios aos seus acadêmicos e ajudando-os a resolvê-los, ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que tiverem mais adiantados possam cooperar com os que tiverem mais dificuldades”.

No entanto, conforme explica Vasconcelos (1994, p. 57) essa mudança de paradigma, necessariamente, passa pela construção docente. O mesmo autor explica que para essa construção

são necessários, além do saber acadêmico, um conjunto de saberes pedagógicos, que normalmente não fazem parte dos processos formativos e que são muitas vezes desconhecidos ou até mesmo ignorados pelos docentes universitários. Por isso, para ser docente universitário não basta ter apenas domínio sobre o conteúdo, mas é imprescindível conhecer metodologias e que estas sejam significativas para um determinado grupo de alunos, propiciando melhores possibilidades de construir conhecimentos significativos.

Portanto, nessa perspectiva, é preciso reinventar o espaço e o tempo da sala de aula, requalificando-os. De um monólogo, centrado na figura do professor, a sala de aula precisa se tornar um espaço democrático, propício para a construção do conhecimento e não apenas para a absorção de informações prontas e acabadas. Freire (1996, p. 26) já pregava que o ato de ensinar “não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Partindo desse princípio do grande pensador Paulo Freire, Marques e Fávero (2012, p. 4) simplificam

A reinvenção da ideia de aula universitária e a reinvenção do docente universitário a partir da perspectiva do paradigma da aprendizagem implicam em uma requalificação do “espaço e tempo da sala de aula”. Nesse contexto, a universidade se tornaria um espaço social que tem como função específica possibilitar ao aluno a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos, matemáticos dentre outros, sistematizados ao longo da história da humanidade, bem como propiciar e estimular o desenvolvimento de habilidades culturais, sociais e afetivas necessárias para uma prática profissional cidadã.

No mesmo sentido, porém, mais abrangente, explica Masetto (2005, p. 89) que a sala de aula

é espaço e tempo durante o qual os sujeitos do processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram, para juntos, realizarem uma série de ações (na verdade interações), como estudar, ler, discutir e debater, ouvir o

professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação de pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo.

As diversas ações e a interatividade durante as aulas é que vai propiciar a existência de um docente dotado de fluência e mobilidade de pensamento e que estimula o aluno a se inserir no processo como sujeito ativo capaz de descobrir os caminhos da aprendizagem. “Os bons professores são descritos como aqueles que estimulam a independência dos alunos; são cordiais e amistosos em classe, criam condições para uma visão crítica, da sociedade e da produção” (CASTANHO, 2001, p. 153-162).

O professor, então, deve possuir sensibilidade para escolher os melhores e mais adequados métodos para desenvolver suas aulas levando em conta as condições e as capacidades de aprendizagem dos alunos. O aluno deve ser estimulado a aprender a aprender, desenvolvendo assim sua própria capacidade de reflexão e construção da aprendizagem. É nesse sentido que Masetto (2005, p. 87-88) explica que

Teoricamente, hoje há consenso de que, “aprender a aprender” é o papel mais importante de qualquer instituição educacional. O que me parece imprescindível destacar é que “aprender a aprender” é mais do que uma técnica de como se faz. É a capacidade do aprendiz de refletir sobre sua própria experiência de aprender, identificar os procedimentos necessários para aprender, suas melhores opções, suas potencialidades e suas limitações.

Não se trata, evidentemente, de um professor ausente, que delega todo o processo aos cuidados dos alunos; o que se quer é que o professor tenha consciência de que ele é o orientador do processo. O professor não pode ser o principal e único centro do processo ensino-aprendizagem. Quando Masetto fala em aprender a aprender não está se referindo ao processo de formação contínua dos professores; é muito mais amplo que isso, refere-se a toda a dinâmica da aprendizagem, principalmente em relação ao aluno. Como já referido diversas vezes, é preciso fazer o aluno pensar, tirá-lo daquela zona de conforto de meros ouvintes e captadores de informações que deverão, posteriormente, serem repetidas nas provas. As relações sociais, dinâmicas que são, exigem, notadamente do estudante de direito, a visão crítica, capacidade de interpretar as mais diversas situações e aplicar o direito considerando os mais diversos valores axiológicos com que devem temperar a letra fria da lei.

No entanto, a falta de preparação pedagógica do professor dos cursos superiores torna-

se mais complexa na medida em que os alunos dos cursos de graduação já não são mais crianças; normalmente, ingressam nos cursos ainda quando estão saindo da fase adolescente e tornam-se adultos durante o desenrolar do curso. Essa situação peculiar faz com que o professor tenha que lidar com um sujeito já maduro, dotado de independência e repleto de experiências que, necessariamente, devem ser levadas em conta no processo ensino-aprendizagem. Evidentemente, as técnicas de ensino e todo o processo pedagógico devem ser preparados levando em conta esse aluno que, ao invés de destinatário do processo, deve ser visto como sujeito atuante e integrante do sistema. Segundo Carlos César Ribeiro dos Santos

A presença de adultos numa sala de aula é razão suficiente para que se considere a educação não mais como uma "arte operativa" e sim uma "arte cooperativa", isto é, uma atividade de interação voluntária entre os indivíduos durante o processo de aprendizagem. Nestas circunstâncias, os participantes adotam uma atitude de colaboração tanto no planejamento como na condução do processo e o professor é utilizado como elemento facilitador, proporcionando orientação, aconselhamento para que sejam atingidas as metas desejadas pelo grupo. E, na medida em que a realidade e as necessidades se alteram, vão sendo feitas revisões ao longo do curso, sem que hajam perdas de prestígio ou de padrões de qualidade por qualquer dos parceiros do processo (SANTOS, 2010, p.3)

Conforme será demonstrado adiante nesse trabalho, os cursos de mestrado e doutorado na área de direito, pouco ou quase nada se dedicam à formação didática dos professores. Mesmo que muitos deles coloquem na apresentação dos cursos e até nos regimentos internos que dentre os seus objetivos consta a formação de professores preparados para o ensino jurídico, a verdade é que a preparação refere-se apenas à formação técnica ou conteudista. Porém, mesmo que operem a mudança desejada em seus currículos, passando a oferecer de fato, e com uma carga horária satisfatória, as disciplinas de preparação pedagógica, de nada adiantará se essas disciplinas não levarem em conta as peculiaridades dos alunos dos cursos superiores.

2.2 A necessidade de formação dos professores dos cursos de direito alinhada à perspectiva pós-positivista

Em uma sociedade cada vez mais complexa, em que as relações entre as pessoas envolve uma variante cada vez maior de aspectos, para que o profissional do direito possa lidar com esse panorama, torna-se imprescindível uma formação ampla que envolva não

somente o conhecimento da lei ou do direito, mas também uma sólida formação relativa a aspectos sociais, políticos, culturais e éticos.

Desde há muito tempo, como já mencionado em passagens anteriores desse trabalho, o direito tem sido produzido, pensado e aplicado considerando-se aspectos sociológicos e valorativos, especialmente porque o direito ao longo dos séculos sempre acompanhou a dinâmica da evolução das relações sociais. É preciso aliar o conhecimento técnico a um amplo conhecimento do meio social em que o sujeito está envolvido. Fala-se, assim, numa filosofia pós-positivista do direito. Assim, é evidente que o professor dos cursos de direito deve ser possuidor de ampla formação capaz de dotá-lo de habilidades suficientes para ensinar o direito de acordo com essas novas exigências. Fala-se, assim, na formação humanística do professor dos cursos de direito, que somente poderá ser alcançada com a inclusão nos currículos dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado de disciplinas como filosofia, sociologia, economia, ética, dentre outras. Segundo ensina Cenci e Fávero

A formação humanística na universidade diz respeito, ainda, à inserção social do profissional. Toda profissão é uma prestação de serviço à sociedade. A formação humanística está associada à ideia de que um profissional precisa ser preparado para dar conta da função social de sua profissão. Por essa razão, é fundamental auxiliá-lo no período de sua formação para que desenvolva uma postura eticamente responsável e comprometida com sua profissão; que tenha uma compreensão crítica e aprofundada da sociedade em que vive e onde atuará profissionalmente; que saiba dimensionar as especificidades, a natureza e as finalidades do conhecimento acadêmico; que tenha um compromisso social e político com os problemas que precisam ser coletivamente enfrentados. Toda profissão, enquanto prestação de serviço específica à sociedade, precisa ter como horizonte, além da sobrevivência e realização pessoal do profissional, o bem comum. Por essa razão, possui uma função pública, não apenas privada (CENCI e FAVERO, 2008, p.5).

Ensinar o direito, atualmente, não se resume ao ensino das leis ou à mera subsunção de fatos a essas leis. Identificar e atender às diversas demandas, tão complexas como a sociedade de onde se originam, é fundamental para o sucesso do profissional das ciências jurídicas.

Uma das ciências necessárias a essa ampla formação do professor dos cursos de direito é a filosofia. Nos cursos de pedagogia a filosofia da educação já se encontra presente como disciplina obrigatória, o que significa que já existe essa preocupação quanto aos professores dos níveis iniciais do ensino. Porém, para ao professor do curso de direito é necessário mais que isso, é preciso que haja uma consciência filosófica sólida. Evidente que não defendemos a transformação dos cursos de mestrado ou doutorado em direito em cursos de filosofia do

direito, mas que se dê a necessária atenção a esse aspecto.

Filosofia e educação sempre devem andar juntas, afinal educar não se resume à mera transmissão de conhecimentos, mas também à formação da consciência política e social do educando. No ensino do direito, como expresso em diversas passagens desse trabalho, por se tratar de uma ciência eminentemente social, essa necessidade de uma formação ampla se mostra presente a todo momento. A atitude ou consciência filosófica do sujeito é fundamental, pois a filosofia lhe dá a ideia de conjunto, cada aspecto estudado é relacionado com os demais do contexto social em que está inserido. De um modo geral, pode-se dizer que é o estudo da filosofia que propicia o alcance dos objetivos e finalidades sociopolíticas da educação. Aranha ensina que

A visão da filosofia é uma visão de conjunto, ou seja, o problema tratado nunca é examinado de modo parcial, mas sempre sob a perspectiva de conjunto, relacionando cada aspecto com os demais do contexto em que está inserido. Portanto, a realidade que fora fragmentada pelo saber especializado de cada ciência particular é resgatada na sua integralidade pela filosofia, a única capaz de fazer uma reflexão crítica e global sobre o saber e a prática do homem (ARANHA, 1989, p. 41).

O educador deve possuir, assim, formação científica, política (em sentido amplo) e filosófica. Nesse aspecto, o conhecimento filosófico e o estudo da filosofia da educação deve ser parte integrante de todo e qualquer curso de formação de professores, seja de professor dos níveis iniciais do ensino ou de cursos universitários. Severino explicando sobre a importância da filosofia da educação ressalta

Assim, cabe à reflexão filosófica explorar o significado da condição humana no mundo. E à filosofia da educação explicitar esse significado para o educador. Vale dizer, pois, que a filosofia da educação deve colocar para o educador a questão antropológica, questão que deve equacionar adequadamente, recorrendo à filosofia social e à filosofia da história, e fundamentando-se numa antropologia, alicerce último de toda reflexão sobre o realizar-se do homem. Obviamente, a explicitação do significado da própria atividade filosófica é tarefa preliminar: o alcance do pensamento humano, o seu equacionamento epistemológico é questão permanente para a filosofia (SEVERINO, 1986, p. 14).

E conclui o citado autor

O educador não pode realizar sua tarefa e dar a sua contribuição histórica se o seu projeto de trabalho não estiver lastreado nesta visão da totalidade humana. À filosofia da educação cabe então colaborar para que esta visão

seja construída durante o processo de sua formação. O desafio radical que se impõe aos educadores é de um ingente esforço para a articulação de um projeto histórico- civilizatório para a sociedade brasileira como um todo, mas isto pressupõe que se discutam, com rigor e profundidade, questões fundamentais concernentes à condição humana (SEVERINO, 1986, p. 15).

Constata-se assim, desde logo, que na atualidade, são utilizadas práticas pedagógicas equivocadas e ultrapassadas. Professores mal formados num enfoque didático-pedagógico têm empregado uma metodologia que resulta no desenvolvimento de um discente inerte, na expectativa de receber o conhecimento pronto e acabado.

Conforme Bittar,

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 (BITTAR, 2006, p. 157-158).

Vale aqui notar um ponto importante: a imprescindibilidade da articulação das disciplinas fundamentais com a interdisciplinaridade. Neste ínterim são indispensáveis os preceitos de Paulo Luiz Neto Lôbo,

A interdisciplinaridade, na dimensão externa ao saber dogmático jurídico, enlaça-se com matérias que contribuem para a formação do profissional de direito, notadamente estimuladoras da reflexão crítica e da atuação político-institucional, que a sociedade cada vez mais dele reclama. Assim, a interessante abertura para as Ciências Sociais, Humanas, Políticas, para a Filosofia, incluindo as perspectivas lógica e ética, para a Psicologia, para a Informática, para a Ciência da Linguagem.

[...]

[...] O conteúdo mínimo é assim dividido em três partes: a) a parte fundamental e reflexivo-crítica; b) a parte profissionalizante ou técnica-jurídica; c) a parte prática.

O curso jurídico, para bem desempenhar suas finalidades deve atingir de modo interindependente, a tríplice função de: a) formação fundamental e sociopolítica, que forneça ao aluno uma sólida base humanística e de capacitação crítica; b) formação técnico-jurídica, que o capacite ao exercício

competente de sua profissão reconhecendo que as disciplinas dogmáticas admitem espaço à reflexão crítica; c) formação prática, oferecendo-lhes os meios para aplicar os conhecimentos obtidos (LÔBO, 1993).

A compreensão das profundas modificações implementadas no conceito, conteúdo e objeto do direito levantam a discussão da superação da teoria pura do direito preconizada por Hans Kelsen que consistia em uma teoria do direito positivo que excluía deste conhecimento tudo o que não pertencia ao exato objeto jurídico. Isso quer dizer: expurgava a ciência do direito de todos os elementos estranhos. Segundo Dallari,

É de suma relevância reforçar nos cursos de direitos para todos os alunos a formação humanística, estimulando a aquisição de conhecimentos sobre a história e a realidade das sociedades humanas, para que o profissional do direito saiba o que tem sido o que é e o que pode ser a presença do direito e da justiça no desenvolvimento da pessoa humana e nas relações sociais (DALLARI, 2002).

Clèmerson Merlin Clève admite que para a redefinição do saber jurídico, o diálogo, entre juristas, filósofos, sociólogos e cientistas políticos é de singular importância. Parcela significativa dos juristas brasileiros tem aceitado o diálogo interdisciplinar. Mas a preocupação com a reelaboração do discurso jusfilosófico não é apenas de ordem acadêmica. Ao tempo em que se investiga o fenômeno jurídico em todas as suas dimensões cognoscíveis, compreendido num contexto interdisciplinar, procuram-se bases sólidas para transformá-lo. A questão da transformação emancipatória, nesse particular, é claramente assumida pela filosofia do direito (CLÈVE, 2011).

Reconhecendo-se que a formação humanística aglutina valores verdadeiramente essenciais a qualquer curso, posto que conteúdos de disciplinas como a antropologia, a sociologia, a filosofia, dentre outras, dispensa-nos de maiores indagações sobre as matérias. Desnecessário é encarecer a importância da sociologia para o jurista ou para o legislador, sendo as suas conclusões indispensáveis a quem tenha a missão de modelar os comportamentos humanos, para considerá-los lícitos ou ilícitos. Da mesma forma há que considerar-se a imprescindibilidade da filosofia para o direito, haja vista que a definição do direito só pode ser obra da filosofia, bem como outras indagações.

Interessa destacar ainda que a educação é um processo de formação geral da personalidade, pois o educando obtém aptidões no campo material, espiritual e social. O direito à educação precisa ser aprendido como um direito humano fundamental, porquanto seja uma das dimensões mais importantes da realização da dignidade da pessoa humana. Não

se pode conceber a existência de uma vida digna sem a garantia institucional e normativa do direito à educação.

Para Freire, quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2005).

A mudança do docente tradicional para perfis novos e dinâmicos requer coragem e determinação, convicção de que a mudança é possível e, acima de tudo, longos anos de dedicação, afinal ninguém pode mudar por imposição. A mudança tem que ser voluntária (FORNARI, 2007).

2.3 Os Programas de pós-graduação *stricto sensu* em direito no contexto da regulamentação da Capes

O presente tópico tem por objetivo analisar o perfil dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico em direito frente aos instrumentos normativos da CAPES e sua adequação à necessidade de formação didático-pedagógica e humanística dos professores formados por esses programas.

Assim, é preciso compreender a proposta dos cursos, as recomendações da área no que se refere ao perfil do programa, formação teórica e metodológica e outras recomendações julgadas importantes pela Capes. Para fins do presente estudo, tomar-se-á por base de fundamentação, as regras definidas na Portaria nº 193, de 04 de outubro de 2011, que fixa normas e procedimentos para a apresentação e avaliação de propostas de cursos novos de mestrado e doutorado e o documento de área 2013, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da Diretoria de Avaliação da Capes.

A mencionada Portaria é um documento genérico e que fixa regras para a autorização e reconhecimento de cursos de mestrado e doutorado novos em todas as áreas. Observa-se desse documento que a instituição de ensino proponente tem autonomia para definir o perfil do curso que deseja. Não uma diretriz clara da CAPES para que as instituições incluam essa ou aquela disciplina na grade curricular dos cursos. Assim, o oferecimento em maior ou menor escala de disciplinas didático-pedagógicas e humanísticas depende dos objetivos fixados por cada instituição. Em linhas gerais, a portaria remete os programas ao atendimento dos critérios definidos pela área de atuação a que se vinculem. Basicamente, a própria portaria limita-se a fixar requisitos gerais relativos à própria proposta do curso. Assim é que seu art. 2º

estabelece que são requisitos gerais aplicáveis às propostas de cursos novos submetidas à avaliação da Capes:

I - adequação ao plano de desenvolvimento institucional da proponente e comprometimento dos dirigentes da instituição com a iniciativa;

II - clareza e consistência da proposta, que deve apresentar indicadores que comprovem: qualificação do corpo docente, adequação das áreas de concentração e projetos de pesquisa, adequação da estrutura curricular com respectivas ementas de disciplinas, explicitação dos critérios de seleção de alunos e justificativas para o perfil da formação profissional pretendida e o estágio de desenvolvimento da área no País;

III - competência técnico-científica para a promoção do curso, demonstrando que a proposta foi precedida da formação e maturação de grupos de pesquisa com produção intelectual relevante, em termos quantitativos e qualitativos, e em condições de assegurar a formação dos alunos nas áreas de concentração previstas;

IV - quadro de docentes permanentes que, em número, regime de dedicação ao programa e qualificação acadêmica, permita assegurar a regularidade e a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e orientação;

V - infraestrutura de ensino e pesquisa adequada para o desenvolvimento das atividades previstas, no que se refere a instalações físicas, laboratórios, facilidades experimentais e biblioteca;

VI - infraestrutura e acesso a equipamentos de informática atualizados, à rede mundial de computadores e a fontes de informação multimídia para os docentes e discentes;

VII - infraestrutura de secretaria e apoio administrativo.

Considerações com um nível de especificidade maior, em relação aos cursos de mestrado e doutorado em direito vamos encontrar no documento de área de 2013. Segundo esse documento, a proposta de cursos novos

a) em todos os âmbitos da atividade própria da pós-graduação – pesquisa, orientação, ensino – reflète de maneira unitária, coerente, clara e fecunda o propósito precípua da especialidade, a saber, formar bons pesquisadores. Desse modo, no caso do Mestrado Acadêmico, o propósito é justamente propiciar uma formação inicial consistente e de qualidade aos novos pesquisadores; b) integração de área (s) de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa, produção intelectual e estrutura curricular de modo tal que: i) a(s) área(s) de concentração devem delimitar o objeto de especialidade da produção de conhecimento e da formalização realizada no Programa e oferecida por ele; ii) as linhas de pesquisa constituam a restrição temática, o recorte específico da área de concentração representado pela capacidade docente instalada no Programa; iii) os projetos de pesquisa e a estrutura curricular deve refletir e concretizar a linha de pesquisa e a área de concentração com a sua execução; iv) a produção intelectual docente deve ao mesmo tempo refletir as linhas de pesquisa e a área de concentração e representar o seu produto (Documento de área - CAPES, 2013, p.7).

No item referente ao corpo docente, preferencialmente, este já deve estar constituído segundo um bom padrão de qualidade. A avaliação da proposta será centrada no perfil e na produção dos docentes permanentes. É necessário, portanto, a existência de uma equipe consistente de docentes contratados pela instituição, com vínculo e dedicação compatíveis com a condição de professor do quadro permanente, suficiente em volume e experiência para a execução das atividades fundamentais de pesquisa, orientação e ensino de modo que nisso não se configure dependência de docentes com outro tipo de contrato, vínculo ou dedicação.

Os docentes do Corpo Permanente devem ser, na sua totalidade, doutores. O corpo docente deve, preferencialmente, ser pré-existente à proposta do Programa. Considera-se adequada a existência de pesquisa institucionalizada anterior a proposta. O Corpo Permanente deve ser suficiente e adequado em volume e capacitação, constituindo-se qualquer outro conjunto de docentes em força e capacidade agregada à equipe básica, de execução da proposta. Para a abertura de um curso novo de Doutorado em Direito, a proposta deve apresentar, no mínimo, 15 (quinze) Doutores no Corpo Permanente. O conjunto dos docentes do Corpo Permanente deve estar envolvido em projetos de pesquisa (Documento de área - CAPES, 2013, p.12).

A equipe docente deve reunir especialidades suficientemente abrangentes de forma a cobrir as áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa. Por outro lado, as especialidades dos docentes devem ser de tal modo claras que se possa reconhecer sua específica inserção na linha de pesquisa e a coerência da sua orientação e da sua atividade didática. O corpo permanente deve ser, preferencialmente, exclusivo do programa. Será aceito, no máximo, até 20% (vinte por cento) de docentes permanentes em mais de um programa vinculado à mesma ou à outra IES. Um docente não poderá ser permanente em mais do que 2 (dois) programas de pós-graduação (Documento de área - CAPES, 2013, p.7).

Será aceito, no máximo, 10% (dez por cento) de docentes permanentes que estejam aposentados, proporção que deve ser computada além dos 20% (vinte por cento) de docentes permanentes em mais de um programa. Admite-se a possibilidade de que parte dos docentes do corpo permanente do programa não tenha titulação na área do direito. É preciso, no entanto, que se assegure, nesses casos, a existência de um núcleo docente predominante de professores com titulação nessas áreas ou com teses que, embora defendidas em programas fora da área, tenham explícita inserção nas áreas em questão e que mesmo os docentes com titulação externa devem pesquisar na área de conhecimento do curso (Documento de área - CAPES, 2013, p.7-8).

Admite-se que parte do corpo docente de um curso novo seja composta por recém-

doutores e jovens doutores (com titulação há menos de cinco anos). Recomenda-se, entretanto, que, nesses casos os jovens doutores devem ter índice de desempenho em publicação de boa qualidade que justifiquem a sua inserção, além disso, deve existir no programa um grupo consistente e altamente produtivo de doutores mais experientes com capacidade de exercer liderança de pesquisa. Não é desejável que doutores com menos de cinco anos de titulação e que não tenham concluído orientação de dissertação sejam credenciados para a orientação de Doutorado. Somente serão aceitos no corpo permanente docentes com carga horária de 40 horas/aula semanais (ou com regime de turno completo, no caso das universidades estaduais paulistas) na IES. (Documento de área - CAPES, 2013, p.8).

De importância incontestável é, ademais, as considerações acerca da atividade de pesquisa no mestrado acadêmico feitas pela Capes. É de se reconhecer que as linhas de pesquisa representam a especialidade de produção de conhecimento, dentro de uma área de concentração, sustentada por uma equipe de docentes; a atividade de pesquisa representa a realização concreta de tal especialidade. Devem, portanto, cobrir de maneira coerente as dimensões fundamentais da área de concentração. Por isso mesmo a atividade de pesquisa deve estar inserida de forma coerente e fecunda no interior das linhas de pesquisa e das áreas de concentração, e a atividade de pesquisa deve ser distribuída de forma coerente e equilibrada pelas áreas de concentração e linhas de pesquisa.

Assim, observa-se que as áreas de concentração devem ter abrangência temática, cobrindo o conteúdo das linhas de pesquisa. Uma área de concentração com duas ou três linhas que com ela não guardam ligação representa uma inconsistência. Da mesma maneira, linhas de pesquisa que não guardam ligação com a área e um mínimo de organicidade entre si apontam para a falta de coerência do programa. Do mesmo modo, na hipótese do programa conter duas ou mais áreas, estas devem guardar uma ligação, sob pena de não ser um programa, mas dois ou mais.

As linhas de pesquisa representam agregações da capacidade de pesquisa instalada no programa. Devem, por isso, ser em quantidade compatível com o número de docentes envolvidos. O número mínimo de 15 (quinze) docentes é válido para Programas que estejam baseados em uma área de concentração e, no máximo, em 3 (três) linhas de pesquisa. Em geral, considera-se que, em princípio, cada linha de pesquisa deve contar com, no mínimo, 3 (três) docentes permanentes. A cada área de concentração que exceder a este patamar, considera-se desejável a inclusão de pelo menos 5 (cinco) novos docentes permanentes. Deste modo, garante-se uma proporção ideal de orientações por docente, equilibrando-se a produção do Programa. Exceções, quando couberem, precisam ser justificadas (Documento de área - CAPES, 2013, p.13).

O projeto de pesquisa deve ser formulado de maneira que se possa compreender claramente o objeto da investigação, qual a posição da pesquisa no estado do conhecimento sobre o objeto, quais os meios, recursos e propósitos do projeto, bem como quais os resultados pretendidos. Deve haver uma proporção adequada entre o número de projetos de pesquisa e a dimensão do corpo docente. Cada docente não deverá coordenar mais que um projeto de pesquisa em andamento de cada vez, devendo as exceções serem justificadas.

A grade curricular deve ter consistência, apta a cobrir tematicamente as linhas e áreas. Deve ser evitada a inclusão de disciplinas meramente informativas, características de cursos de especialização ou de graduação. É recomendável que o programa ofereça seminários de pesquisa para todas as linhas e áreas, além de disciplinas ou seminários que formem um eixo temático, vinculando às áreas e as linhas de pesquisa. Na hipótese do programa de mestrado estar estruturado em mais de uma área de concentração e/ou em mais de duas linhas de pesquisa, não há impedimento do projeto de doutorado vir a ser estruturado em menor número de áreas ou linhas, desde que mantida a coerência e consistência entre a área, linhas e a proporção de docentes do corpo permanente envolvidos (Documento de área - CAPES, 2013, p.13-14).

Analisando o aspecto da produção intelectual, particularmente a produção bibliográfica do corpo docente, percebe-se que a Capes a aponta como indicador da experiência em pesquisa e da habilitação dos docentes para a experiência da pós- graduação em sentido estrito. Estabelece ainda que a mesma deve ser de boa qualidade, regular e distribuir-se de forma equilibrada pela totalidade da equipe docente, tomando-se como base o núcleo de referência docente principal. A produção dos docentes, especialmente do corpo permanente, será também avaliada no tocante à sua pertinência e adequação à proposta do programa, áreas de concentração e linhas de pesquisa apresentadas.

Assim, necessário que cada docente deva publicar pelo menos 3 (três) títulos em livros, capítulos de livros e artigos em periódicos científicos qualificados por ano, nos últimos 3 (três) anos. O patamar mínimo de desempenho, neste item, é de um título por ano. A publicação em periódicos deve ser feita em periódicos científicos qualificados pela área ou por outras áreas (Documento de área - CAPES, 2013, p.14).

No que tange à caracterização da infraestrutura de ensino e pesquisa, são estabelecidas recomendações específicas da área sobre o comprometimento institucional para a implantação e o êxito do curso novo (ex.: biblioteca, acesso à Internet, laboratórios, etc.). Desponta a

necessidade de a instituição proponente oferecer as pré-condições para a implantação do curso, na forma de infraestrutura física e econômico-financeira, comprometendo-se com a manutenção econômica do curso e com padrões de estabilidade do corpo docente de modo a minimizar a oscilação e comprometimento da produção do programa, fundamentando as eventuais modificações.

A instituição proponente deve, ainda, assegurar uma carreira docente adequada e a aquisição e manutenção do acervo bibliográfico de periódicos e livros. Particularmente, chama-se a atenção, assegurados todos os outros itens, para o acervo bibliográfico. Deste modo, uma instituição proponente deve assegurar a existência de coleções consistentes e correntes de periódicos nacionais e estrangeiros que cubram adequadamente as linhas de pesquisa e áreas de concentração. Recomenda-se que as instituições busquem viabilizar o acesso pleno ao Portal de Periódicos da CAPES. A instituição proponente deve assegurar uma biblioteca com títulos nacionais e estrangeiros da área de conhecimento específico, excluída a bibliografia elementar de cursos e/ou manuais, com bom nível de atualização e completude. Na apresentação do acervo da biblioteca, devem ser apontados de forma específica e clara quais os periódicos científicos do referido acervo sustentarão a proposta do Programa, áreas de concentração e linhas de pesquisa, bem como se a bibliografia indicada nas disciplinas propostas consta do acervo. (Documento de área - CAPES, 2013, p.10).

Desse modo, na apresentação da infraestrutura, devem constar dados que comprovem a acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência, como rampas de acesso às instalações da IES e do Programa, banheiros adaptados e demais exigências nos termos da legislação vigente.

Além de todos esses parâmetros, para a instituição do curso, ainda é obrigatória a realização de visita por comissões ad hoc indicadas pela Coordenação da Área, aos programas que apresentarem proposta de doutorado. O relatório da visita deve fazer parte da documentação avaliada. As titulações dos professores devem ser vinculadas à área de concentração e linha de pesquisa do orientador.

Corroborando o entendimento até aqui referido, merece referência as considerações gerais sobre a Avaliação Trienal 2013. Como se observa, o objetivo dos programas de pós-graduação stricto sensu em direito é formar recursos humanos qualificados e habilitados para: a) ensinar fundamentos teóricos e metodológicos do Direito, contemplando quer a produção bibliográfica clássica, quer contemporânea em níveis de graduação e de pós-graduação; b) desenvolver com autonomia projetos de pesquisa científica, c) divulgar os resultados de pesquisa em eventos acadêmicos, em livros, capítulos de livros e em periódicos científicos

devidamente qualificados; d) orientar graduandos e pós-graduandos (em níveis de mestrado e de doutorado), com vistas à formação de novos pesquisadores; e) contribuir para a construção institucional de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*, de novos núcleos e projetos de pesquisa científica; f) divulgar conhecimento científico para públicos não-acadêmicos, visando a difusão do conhecimento e a efetiva realização do ordenamento jurídico nacional e a concretização dos direitos dos cidadãos.

Desse modo, pode-se admitir que a proposta de avaliação da Capes busca examinar a qualidade da formação oferecida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a partir de eixos determinados: a) ensino, o que requer foco para articulação entre a proposta do programa, as áreas de concentração, as linhas de pesquisa e os projetos acadêmicos; a titulação e composição do corpo docente e sua maturidade acadêmico-científica; a estrutura curricular do curso, especialmente as disciplinas oferecidas (inclusive conteúdo ministrado e bibliografia de referência e complementar); b) produção e divulgação de conhecimento, cujo foco reside nos projetos de pesquisa, no fluxo de dissertações e teses, na produção bibliográfica de docentes e discentes; c) extensão, representada, sobretudo, por intercâmbios interinstitucionais de docência e pesquisa, a solidariedade interinstitucional, além da tradução da produção acadêmica em resultados concretos de solução de problemas jurídicos e sociais (Documento de área - CAPES, 2013, p.20).

Como se vê, portanto, não há diretriz da CAPES que obrigue as instituições de ensino mantenedoras de programas de mestrado e doutorado acadêmico, darem maior atenção às disciplinas didático-pedagógicas ou humanísticas no âmbito desses programas. Em que pese a importância da pesquisa científica, o fato é que a formação docente não pode ser tratada com menor importância, haja vista que ao menos um terço dos professores dos cursos superiores devem ser constituído pelos egressos desses cursos de mestrado e doutorado, conforme imposição do art. 52, II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2.4 O Mestrado acadêmico e profissional

Os cursos de mestrado no Brasil, tradicionalmente, foram concebidos no formato de mestrado acadêmico, cujos requisitos foram tratados no tópico anterior, e que são os cursos em nível *stricto sensu* que têm por finalidade aprofundar conhecimentos e técnicas científicas com o propósito de formar pesquisadores e professores para o ensino superior. Dessa forma, para a atuação no ambiente acadêmico, o perfil desses cursos jamais pode se afastar de uma concepção didático-pedagógica e humanística, em que pese, conforme visto, não haver

diretriz específica da CAPES para tanto.

Por outro lado, os cursos de mestrado profissional, regulamentados pela Portaria Normativa do MEC nº 7, de 23 de junho de 2009, conferem idêntico grau e prerrogativas do mestrado acadêmico, inclusive para a docência. Segundo a mencionada Portaria, são objetivos do mestrado profissional capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. Parágrafo único. No caso da área da saúde, qualificam-se para o oferecimento do mestrado profissional os programas de residência médica ou multiprofissional devidamente credenciados e que atendam aos requisitos estabelecidos em edital específico.

Em que pese o curso de mestrado profissional conferir habilitação para o magistério superior, a Portaria nada menciona sobre a preparação para professores, pelo contrário, reforça o foco na formação técnico-científica voltada para a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada. O parágrafo único do art. 5º estabelece que a oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional. A CAPES também explica que

O Mestrado Profissional responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação (CAPES, 2013).

Portanto, o mestrado profissional, em que pese conferir habilitação para a docência, não se presta à formação de professores, pois não há qualquer preocupação com a formação

didático-pedagógica nem humanística. Os professores devem ser formados em cursos de mestrado acadêmico em que, sem perder de todo o viés da pesquisa, deve privilegiar o estudo do processo de ensino-aprendizagem, focado no estudo da metodologia, da didática e das disciplinas de cunho humanístico.

Assim, com a finalidade de verificar a adequação dos mestrados acadêmicos e doutorados voltados para a formação de professores, estudamos o perfil dos principais cursos avaliados pela CAPES/MEC.

III - PERFIL DOS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM DIREITO AVALIADOS E RECOMENDADOS PELA CAPES

Nesse terceiro capítulo, procura-se traçar o perfil dos programas de mestrado e doutorado acadêmicos em direito oferecidos no Brasil e verificar se atendem ao mínimo necessário em relação à formação didático-pedagógica e humanística dos professores dos cursos jurídicos. Assim, passa-se à breve abordagem acerca da avaliação feita pela CAPES nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A pesquisa restringiu-se apenas aos programas de mestrado e doutorado devidamente aprovados pela CAPES. Entendemos não ser necessário estender a pesquisa aos programas aos quais não foi atribuída a nota mínima (três) porque ao não serem recomendados pela CAPES sequer preencheram os requisitos genéricos para funcionamento. Também não foram incluídos na pesquisa programas oferecidos por universidades estrangeiras em convênios com universidades brasileiras pelo fato de não possuírem reconhecimento automático pela legislação brasileira.

A CAPES – Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação ligada ao Ministério da Educação que desempenha papel de importância fundamental no desenvolvimento, expansão e consolidação nos programas de mestrado e doutorado oferecidos pelas Universidades brasileiras. Cumpre à CAPES uma série de incumbências legais que podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação: a) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; b) acesso e divulgação de produção científica; c) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; d) promoção da cooperação científica internacional; e) indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Particularmente, interessa-nos neste trabalho a incumbência de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. A avaliação realizada pela CAPES é um importante instrumento, não só para conhecermos o perfil do programa avaliado, como também para servir de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento.

Atualmente, são recomendados pela CAPES um total de oitenta e dois programas de mestrado e doutorado, que obtiveram nota igual ou superior a três na última avaliação, o que significa que estão aptos a funcionar, pois atendem ao 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.

Como informado no parágrafo anterior, na última avaliação relativa ao triênio 2010/2012, a CAPES recomendou o total de oitenta e dois programas de mestrado e doutorado, sendo que desses, vinte e nove programas oferecem os cursos de mestrado e doutorado e cinquenta e três oferecem apenas o curso de mestrado. Seis programas foram avaliados com nota máxima, a nota seis; quatorze programas foram avaliados com nota cinco; doze programas foram avaliados com nota quatro e cinquenta programas foram avaliados com nota mínima, a nota três. Apenas um programa de mestrado, da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, está caracterizado como mestrado profissional.

A pesquisa resumiu-se à pesquisa bibliográfica com consulta aos documentos oficiais dos programas como os regimentos internos e demais resoluções relativas à organização dos mesmos, grade curricular, ementas das disciplinas oferecidas e consulta ao curriculum lattes dos professores.

3.1 Centro Universitário de Brasília – UNICEUB

O programa de pós-graduação em direito do Centro Universitário de Brasília – UNICEUB possui os cursos de mestrado, avaliado com nota cinco pelo CAPES e o curso de doutorado, avaliado com nota quatro. Apresentam duas áreas de concentração; a primeira é direito das relações internacionais, que possui como linhas de pesquisa a proteção internacional à pessoa humana e sistemas regionais de integração; a segunda área de concentração, direito e políticas públicas, apresenta como linhas de pesquisa “estado, políticas públicas e domínio econômico-social” e “relações privadas, políticas públicas e desenvolvimento.”.

Segundo consta do Regimento dos programas, o objetivo dos mesmos é proporcionar a formação científica, desenvolver o pensamento crítico, estimular a formação criativa e a consciência social no âmbito dos estudos jurídicos.

As finalidades apresentadas pelo regimento são a ampliação responsável, em extensão e em profundidade, do compromisso histórico do Centro Universitário de Brasília com o ensino jurídico; a geração de vínculo permanente com a atividade de pesquisa no campo jurídico em acelerada mutação; a produção contínua de conhecimento jurídico, aplicado às demandas da sociedade; a formação de pesquisadores e professores na esfera jurídica, atendendo, em especial, à demanda em favor da qualificação dos docentes do UniCEUB e da região Centro-Oeste; e o estabelecimento de um Programa de Pós-graduação em diálogo, articulação, integração e intercâmbio com os centros, as agências e as instituições de fomento

à atividade de pesquisa; o desenvolvimento e a consolidação das linhas de pesquisa relevantes e significativas para as sociedades civil e política e a produção de novos conhecimentos jurídicos, fortalecendo a área de concentração do Programa. Como se percebe, nem em relação aos objetivos dos programas nem quanto às finalidades há qualquer menção à formação de professores. O foco principal é a pesquisa.

Das cinquenta e nove disciplinas apresentadas ao longo dos programas, divididas entre obrigatórias e básicas, não consta nenhuma disciplina relativa à formação didático-pedagógica do professor, muito menos os programas expressam qualquer preocupação com a formação humanística do futuro docente. Apenas o estágio de docência é que se encontra regulamentado pela Portaria nº 11, de 28 de setembro de 2008, mas mesmo assim de forma muito tímida e direcionado apenas ao programa de mestrado, o que revela, mais uma vez, que a formação docente, definitivamente, não está dentre os principais objetivos dos programas. Nos termos da mencionada portaria, a inclusão de estágios de docência na programação do curso de mestrado em direito é facultativa e caso seja incluído deverá limitar-se, no máximo, a uma disciplina a cada semestre, sendo que cada turma do curso de graduação só poderá receber um único estagiário docente por disciplina. Tratando-se de regência de classe, o estagiário não poderá assumir mais do que 20% (vinte por cento) do total das aulas da disciplina. Por fim, segundo a portaria, o estágio de docência não dará direito a créditos para a conclusão do mestrado.

Os programas apresentam vinte e cinco professores, em sua grande maioria, técnicos reconhecido renome nacional e internacional na área do direito, como o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal Carlos Ayres Brito e o jurista Francisco Rezek. Nenhum dos professores possui formação na área de educação; predomina a formação técnica em níveis de mestrados, doutorados e pós-doutorados. Apenas cinco professores destoam desse perfil: o professor André Nunes, que é doutor e mestre em economia e especialista em didática do ensino superior; o professor René Marc da Costa Silva, que possui mestrado e doutorado em história; o professor Paulo Roberto de Almeida, que é doutor em ciências sociais; o professor Luiz Eduardo de Lacerda Abreu que é mestre em ciências sociais e doutor em antropologia; o professor Frederico Augusto Barbosa da Silva que é mestre e doutor em sociologia e o professor Arnaldo Sampaio de Moraes Godoy que é mestre e doutor em filosofia do direito e do Estado.

Como resultado desse perfil essencialmente técnico, nenhuma dentre as vinte e uma dissertações disponibilizadas no site dos programas na data dessa pesquisa tratavam de qualquer tema relacionado com a educação superior ou a formação didático-pedagógica dos

professores dos cursos de direito.

3.2 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS

3.2.1 Mestrado e doutorado em Ciências Criminais

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul possui o programa de pós-graduação em ciências criminais em níveis de mestrado e doutorado, ambos avaliados pelo CAPES com nota cinco.

O objetivo dos programas, segundo a apresentação oficial, é propiciar apreensão da violência e das formas de atuação das agências de punitividade (sistema penal) como dos fatos sociais mais preocupantes e complexos da experiência coletiva. Busca-se abrir amplo aspecto de áreas de investigação, sobretudo as que se situam na interface com outros campos das humanidades e da psiquiatria.

Os programas possuem perfis essencialmente técnicos e não há qualquer menção ao preparo para a docência. Há apenas uma área de concentração e duas linhas de pesquisa, tanto para o mestrado quanto para o doutorado. A área de concentração única é “sistema penal e violência” que apresenta como primeira linha de pesquisa “sistemas jurídico-penais contemporâneos”. Essa linha de pesquisa, segundo consta de sua ementa, visa investigar os sistemas jurídico-penais contemporâneos a partir da análise crítica do Direito Penal e Processual Penal, verificando em seus fundamentos as diferentes formas de violação/proteção dos direitos da pessoa humana. A segunda linha de pesquisa “violência, crime e segurança pública” visa analisar a questão da violência em seu sentido mais amplo, desde o comportamento desviante e suas variáveis sócio-ambientais, individuais e institucionais até a violência produzida nas e pelas instituições responsáveis pelo seu controle, englobando, em uma perspectiva interdisciplinar, os diversos enfoques criminológicos, jurídico-político, psiquiátricos, psicanalíticos, sociológicos, históricos e filosóficos. Igualmente, procura avaliar formas alternativas de controle social, políticas públicas de segurança, políticas criminais, mecanismos de justiça de transição e prevenção da violência, e instrumentos de redução dos danos causados pelas suas múltiplas formas.

São oferecidas opções de setenta e sete disciplinas ao longo dos programas, dentre as obrigatórias e eletivas; porém, nenhuma relacionada com a formação didático-pedagógica ou humanística do futuro docente. Todas as disciplinas são voltadas à formação técnica; talvez por essa razão nenhuma das vinte teses e dissertações apresentadas nos anos de 2012 e 2013

até a data dessa pesquisa tratam da formação docente. Prevaecem pesquisas relacionadas apenas a temas técn;/icos, sem qualquer preocupação com a docência.

São apresentados dezenove professores para ambos os programas, sendo que desse total, treze possuem mestrados e doutorados em áreas do direito ou medicina; seis professores possuem formação diferente desse perfil técnico. O professor Alfredo Cataldo Neto é especialista em metodologia do ensino superior; o professor Álvaro Filipe Oxley da Rocha é doutor em sociologia política e mestre em ciência política; o professor Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo é mestre e doutor em sociologia; a professora Ruth Maria Chittó Gauer é doutora em história moderna e contemporânea; o professor Emil Albert Sobottka é mestre e doutor em sociologia e o professor Ricardo Timm de Souza é mestre e doutor em filosofia.

3.2.2 Mestrado e doutorado em Direito

O Programa de pós-graduação em direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS oferece os cursos de mestrado e doutorado, ambos avaliados com nota cinco pela CAPES.

Os cursos estruturam-se em torno de duas áreas de concentração, sendo elas a) Fundamentos Constitucionais do Direito Público e Privado, com duas linhas de pesquisa: Eficácia e Efetividade da Constituição e dos Direitos Fundamentais no Direito Público e no Direito Privado e a Hermenêutica, Justiça e Estado Constitucional; b) Teoria Geral da Jurisdição e Processo, com ênfase na linha de pesquisa Jurisdição, Efetividade e Instrumentalidade do Processo.

As disciplinas oferecidas são todas disciplinas técnicas mescladas com algumas propedêuticas, não há preocupação com o oferecimento de disciplinas voltadas para a formação de professores ou a prática docente.

O programa apresenta dezenove professores incluindo os permanentes e colaboradores, dentre os quais apenas quatro apresentam formação diferente ou além da formação jurídica. O professor Draiton Gonzaga de Souza é mestre em filosofia e em direito e doutor em filosofia; o professor Eugênio Facchini Neto é graduado em ciências jurídicas e sociais, é licenciado em estudos sociais; a professora Gabriela Cardozo Ferreira é graduada em agronomia, mestre em economia rural e doutora em administração; o professor Giovanni Agostini Saavedra é doutor em direito e em filosofia.

3.3 Universidade Vale do Itajaí – UNIVALI

A Universidade Vale do Itajaí – UNIVALI oferece os cursos de mestrado e doutorado em ciência jurídica, ambos avaliados com nota cinco pelo CAPES.

A universidade destaca o objetivo do programa de mestrado consistente na formação para o magistério jurídico. É um dos poucos programas a fazer referência direta à formação docente. Segundo a apresentação oficial do programa propõe-se a contribuir para o enriquecimento da pesquisa e para o desenvolvimento crescente e qualitativo de atividades voltadas ao ensino e à análise crítica dos Fundamentos do Direito Positivo. Promove, com isso, a formação para o magistério jurídico e a formação de pesquisadores amparados por Grupos de Pesquisa sempre vinculados às Linhas de Pesquisa e à Área de Concentração.

No entanto, apesar de demonstrar preocupação com a formação docente, o perfil do curso não reflete essa preocupação, a começar pela área de contratação e linhas de pesquisa que não apresentam qualquer correlação com a formação didático-pedagógica dos professores. A área de concentração do mestrado é “fundamentos do direito positivo” que tem como linhas de pesquisa “constitucionalismo e produção do direito”, “direito e jurisdição” e “direito ambiental, transnacionalidade e sustentabilidade”. De todas as disciplinas oferecidas para o mestrado entre as disciplinas obrigatórias e as disciplinas específicas de cada linha de pesquisa nenhuma delas relaciona-se com a formação didático-pedagógica ou humanista do docente.

São apresentados vinte e dois professores, dentre os quais, dezoito possuem formação específica nas áreas do direito; quatro possuem formação em outras áreas, sendo a professora Rosimeri Carvalho Merenzi doutora em engenharia florestal; Marcus Polette, doutor e mestre em ecologia e recursos naturais; Josemar Sidinei Soares, doutor em filosofia e Charrid Resgalla Junior que é mestre em oceanografia biológica e doutor em fisiologia geral.

O programa de mestrado apresenta, ainda, três grupos de pesquisa, mas nenhum deles ligados à pesquisa em educação.

O curso de doutorado segue na mesma linha do mestrado. Não prioriza a formação de professores. O regulamento do programa apresenta o curso como sendo

projetado de modo a propiciar a busca de padrões de excelência no âmbito da pesquisa avançada e produção do conhecimento, é organizado como um conjunto harmônico de disciplinas e atividades visando à formação científica de docentes e pesquisadores, tendo como desiderato a obtenção do título de doutor em ciência jurídica, com as consequências prerrogativas nos termos da legislação vigente (art. 43 do Regimento do programa).

O programa apresenta duas linhas de pesquisa: “principiologia constitucional e política do direito” e “Estado, transnacionalidade e sustentabilidade”; como se vê, nenhuma delas ligadas à formação de docentes.

3.4 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

A pós-graduação *stricto sensu* da UFMG oferece os cursos de mestrado e doutorado ambos avaliados com nota cinco pelo CAPES.

Segundo a Resolução Complementar nº 01/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que aprovou as normas gerais de pós-graduação da UFMG, o objetivo dos cursos é a formação de pessoal qualificado artística, técnica e cientificamente para o exercício de atividades e pesquisa, bem como técnico-profissionais. Especificamente quanto ao mestrado, os objetivos são aprofundar o conhecimento acadêmico e profissional, bem como desenvolver a capacidade de desenvolver pesquisas em área específica de atuação. Já o doutorado tem por objetivo desenvolver a capacidade de propor e conduzir pesquisas originais, de forma autônoma, em área específica de atuação. Ainda segundo a Resolução, os cursos de mestrado envolverão a preparação obrigatória de dissertação, ou trabalho equivalente, que revele a capacidade tanto de sistematização e domínio do tema quanto da metodologia científica pertinente. O doutorado envolverá a preparação obrigatória de tese resultante de planejamento e realização de pesquisa necessariamente original.

Quanto à preparação para a docência, apenas o art. 100 da Resolução estabelece que as de capacitação para a docência serão desempenhadas por estudantes regularmente matriculados em cursos de mestrado ou doutorado e compreenderão atribuições relativas a encargos acadêmicos associados a atividades acadêmicas de graduação ou de ensino fundamental e médio, sob supervisão de um docente indicado pelo respectivo colegiado do curso. No caso, foi editada a Resolução nº 001/2008 da coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Direito que dispõe sobre o estágio de docência. Porém, o estágio é tratado de forma muito superficial e demonstra que o preparo para a docência não é um dos principais objetivos do programa; isso porque, via de regra, o estágio é facultativo, sendo obrigatório apenas para os alunos bolsistas e mesmo assim após autorização expressa do respectivo orientador. Além disso, caso o pós-graduando comprove atividades de docência de ensino superior, poderá ficar dispensado do estágio docente.

Por outro lado, na declaração de princípios e metas do programa de pós-graduação em

direito da UFMG, das vinte e quatro metas traçadas para os próximos anos, não consta qualquer referência à preparação e formação de professores para os cursos de graduação em direito. Todas as metas são voltadas para a preparação técnica, tanto é assim que a primeira meta estabelecida é a produção intelectual de artigos e livros com qualidade e destaque internacional. Talvez por isso é que das cinquenta e três dissertações de mestrado e das vinte e uma teses de doutorado defendidas nos anos de 2012 e 2013 até a data dessa pesquisa, nenhuma tratou da formação de professores, ou, de qualquer forma, do preparo para a docência do ensino superior. De igual forma, as linhas de pesquisa apresentadas propiciam tão somente o aprofundamento no estudo técnico do direito, sem qualquer preocupação com a formação do futuro professor. Os programas de mestrado e doutorado apresentam como linhas de pesquisa: “poder, cidadania e desenvolvimento no Estado Democrático de Direito”, “Direitos humanos no Estado Democrático de Direito: fundamentação, participação e efetividade” e “História, poder e liberdade”.

Quanto aos professores, são apresentados cinquenta e um docentes dos programas, dentre os quais, apenas um possui formação em nível de mestrado e/ou doutorado diferente da formação técnica do direito; é a professora Maria Fernanda Salcedo Repolês que possui mestrado em filosofia social e política; porém, sua formação em nível de doutorado é em direito constitucional. Seguindo essa mesma linha, em relação às disciplinas oferecidas, nenhuma delas relacionam-se à formação didático-pedagógica dos professores.

3.5 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG

O programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG oferece os cursos de mestrado e doutorado, ambos avaliados com nota cinco pelo CAPES.

Os programas são apresentados com a finalidade formar mestres e doutores e consolidar a pesquisa científica, buscando estabelecer um eixo teórico na reflexão sobre o Estado Democrático de Direito para garantir a coesão de seu projeto pedagógico. Os objetivos dos programas são apresentados como: realizar e estimular pesquisas em suas áreas de concentração e linhas de pesquisa; formar mestres e doutores para o ensino e a pesquisa em Direito, com competências específicas altamente desenvolvidas; investigar o sentido, o significado e as implicações do Estado Democrático de Direito no Brasil e formar docentes que possam intervir criticamente nas transformações do mundo jurídico e das questões sociais, contribuindo para a consolidação do Estado Democrático de Direito. No entanto, em

que pese a referência à formação docente como um dos objetivos dos programas, as linhas de pesquisa oferecidas não demonstram essa preocupação, pois todas relacionam-se apenas à formação técnica do profissional do direito. As linhas de pesquisa oferecidas são as seguintes: a) reconstrução dos paradigmas do direito privado no contexto do Estado Democrático de Direito; b) direito do trabalho, modernidade e democracia; c) o processo na construção do Estado Democrático de Direito; d) Estado, constituição e sociedade no paradigma do Estado Democrático de Direito; e) direitos humanos, processo de integração e constitucionalização do direito internacional; f) fundamentos filosóficos do conceito de justiça e sua aplicação na compreensão do Estado Democrático de Direito.

Apenas essa última linha de pesquisa apresenta algumas disciplinas optativas relativas à formação humanística dos professores, como por exemplo, “tópicos em teoria da justiça na tradição aristotélica”; mas nenhuma linha de pesquisa apresenta disciplinas capazes de trabalhar a formação didático-pedagógica dos docentes dos cursos de direito.

Os programas apresentam trinta e oito professores permanentes, sendo que maioria deles possui formação técnico-jurídica, sendo exceções o professor Antônio Cota Marçal que é doutor em filosofia, o professor Lucas de Alvarenga Gontijo que é mestre e doutor em Filosofia, a professora Lusia Ribeiro Pereira é mestrado em Educação e doutora em História e Filosofia da Educação e o professor Marcelo Campos Galuppo é doutorado em Filosofia do Direito.

3.6 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ

O programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro oferece os cursos de mestrado e doutorado, ambos avaliados com nota cinco pelo CAPES.

Segundo a apresentação oficial do programa

A filosofia que direciona o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* busca a preparação integrada do jurista com os demais cientistas sociais para o equacionamento dos problemas jurídicos da sociedade brasileira, desenvolvendo a capacidade crítica e criadora do aluno através do estudo interdisciplinar e articulado do fenômeno jurídico. A Área de Concentração do Programa, Teoria do Estado e Direito Constitucional, aborda o estudo do Direito Constitucional, analisando a norma positiva brasileira e comparada, dentro de uma perspectiva ligada à reflexão política. A teoria política é discutida em sua articulação com o direito, proporcionando o desenvolvimento de uma metodologia inovadora e visando a preparar pessoal

qualificado para os quadros universitários (PUC-RIO, 2013)

São apresentadas três linhas de pesquisas, todas elas voltadas para a pesquisa na área do direito. São elas: “transformações constitucionais e pensamento constitucional contemporâneo”, “direitos humanos, cidadania e democracia” e “teoria do direito, ética e construção da subjetividade.”.

São oferecidas oito disciplinas obrigatórias no curso de mestrado e sete no curso de doutorado. As disciplinas eletivas, comuns a ambos os cursos, são dezoito. Contudo, nenhuma das disciplinas, seja entre as obrigatórias ou entre as eletivas tratam da formação didático-pedagógica dos futuros docentes.

Quanto à formação dos professores, os programas de mestrado e doutorado diferenciam o perfil dos professores da maioria dos outros cursos pesquisados. São apresentados vinte e seis professores, sendo que cinco deles possuem mestrados ou doutorados em filosofia, quatro em ciência política e um possui mestrado em instituições jurídico-políticas.

Em que pese ser um dos programas que mais possui professores com formação diferente da formação técnico-jurídica, o propósito não se diferencia muito dos demais. Pelo que se vê, tanto em relação às linhas de pesquisa quanto em relação às disciplinas oferecidas, não há qualquer preocupação com a preparação para o exercício da docência. O foco dos programas centra-se na pesquisa e na formação jurídica dos alunos.

3.7 Universidade Federal do Pará - UFPA

O programa de pós-graduação possui os cursos de mestrado e doutorado em direitos humanos, ambos avaliados com nota cinco pelo CAPES, apresenta como características o foco na interdisciplinaridade, nos grupos vulneráveis, na proteção dos direitos humanos e do meio ambiente e articulação com a prática de proteção dos direitos humanos.

É interessante notar que em que pese uma das habilitações do mestrado e doutorado serem exatamente o exercício da docência, os programas não apresentam como obrigatório o estágio docente, mas estabelece que os alunos do mestrado deverão realizar estágio acadêmico em organizações governamentais e não governamentais de proteção de direitos humanos, cujas ações vão fornecer o material empírico para as pesquisas que resultarão nas dissertações de mestrado do programa.

A área de concentração que é em direitos humanos possui quatro linhas de pesquisa: “constitucionalismo, democracia e direitos humanos”, “direitos humanos e inclusão social”,

“direitos humanos e meio ambiente” e “intervenção penal, segurança pública e direitos humanos”. Todas as linhas de pesquisa são centradas na formação técnico-jurídica e apesar do mencionado foco na interdisciplinaridade, percebe-se que essa circunstância não é suficiente para fazer do mestrado ou do doutorado verdadeiros cursos formadores de professores, posto que o objetivo está voltado tão somente para a pesquisa e o estudo do direito.

Das disciplinas apresentadas, destaca-se apenas o estágio de docência, exigido tanto no mestrado quanto no doutorado.

Em relação aos professores, dos vinte e quatro professores apresentados, destaca-se O professor Celso Antônio Coelho Vaz é Mestre em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, a professora Eliane Cristina Pinto Moreira é doutora em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, o professor Girolamo Domenico Treccani é doutor em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, a professora Jane Felipe Beltrão é mestre em Antropologia e doutora em História, o professor Jean-François Yves Deluchey é doutor em Ciências Políticas e Políticas Públicas, o professor José Heder Benatti é doutor em ciência e desenvolvimento socioambiental, a professora Violeta Refkalefsky é Mestre e doutora em Sociologia.

3.8 Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR

O programa de pós-graduação em direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR está avaliado pelo CAPES com nota cinco e oferece os cursos de mestrado e doutorado. Os programas são apresentados como um programa que privilegia a qualificação para docência em Instituição de Ensino Superior, conforme as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de colaborar para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil. De fato, dentre os objetivos gerais do programa, a instituição elege como os principais contribuir com o desenvolvimento da pesquisa científica jurídica brasileira, criando um ambiente próprio à investigação, análise e proposição de soluções viáveis, voltadas à solução dos problemas apontados; fortalecer a atividade investigatória na PUCPR; preparar jovens docentes para o pleno exercício do magistério superior, capazes de desenvolver de forma plena a investigação científica no país. Especificamente no mestrado os objetivos são sintetizados com foco no estudo do direito relacionado às organizações sociais humanas e seus impactos no âmbito socioambiental e decorrente do exercício da atividade econômica, estudo do direito e da atividade do Estado, relacionados à forma de organização e dos impactos do exercício da atividade econômica sustentável, considerando seus efeitos de caráter econômico e sociais. Já no doutorado, o objetivo específico é preparar formadores e

gestores de políticas pública. É interessante notar que em que pese a preocupação da instituição em elencar a preparação dos jovens docentes para o exercício do magistério, o destaque continua sendo para a pesquisa científica e não para a prática docente de fato. Essa falta de preocupação com a docência reflete na estrutura do curso, que entre as quarenta e três disciplinas oferecidas, dentre as obrigatórias e eletivas há apenas uma relativa ao preparo do futuro professor, o estágio de docência, mesmo assim, está entre as disciplinas eletivas, o que significa que o mestrando ou doutorando pode concluir o curso sem qualquer contato com a prática ou teoria acerca de sua formação didático pedagógica; salvo os alunos bolsistas do CAPES, para esses, o estágio é obrigatório enquanto mantida a exigência pela agência; quanto ao mais, o regulamento do curso (Resolução nº 50/2010 CONSUN) estabelece no art. 19, § 4º que o estágio de docência sequer está enquadrada como disciplina (apesar de constar na grade dentre as eletivas).

O programa apresenta seis grupos de pesquisas, porém, nenhum deles ligados às pesquisas em educação.

Existe apenas uma área de concentração: Direito Econômico e Socioambiental, que por sua vez apresenta duas linhas de pesquisa: I. Estado, atividade econômica e desenvolvimento sustentável, e II. Sociedades, meio ambiente e estado.

O corpo docente é composto por vinte e dois professores com graus de mestre e doutores, mas nenhum deles detém formação específica na área da educação e apenas três possuem formação diferente da formação técnica do direito. A professora Cinthia Obladen de Almendra Freitas se apresenta como doutora em Ciências: análise e reconhecimento de documentos, possuindo como área de interesse estudar temas ligados com a aplicação de recursos tecnológicos à sociedade de consumo e negócios jurídicos em geral, tratando os reflexos econômicos e sociais do uso e aplicação de novas tecnologias. O professor José Querino Tavares Neto é mestre e doutor em sociologia e o professor Luís Alexandre Carta Winter é mestre e doutor em integração latino-americana.

3.9 Universidade Gama Filho – UGF

O programa de pós-graduação da Universidade Gama Filho-UFG oferece os cursos de mestrado e doutorado, ambos avaliados com nota cinco pela CAPES.

Em que pese a Universidade afirmar que em sua essência os cursos apresentam vocação interdisciplinar, haja vista a presença de disciplinas obrigatórias como Metodologia de Pesquisa e Sociologia Jurídica, o fato é que, na verdade, os cursos tanto de mestrado

quanto de doutorado possuem perfil essencialmente técnico. Não há qualquer atividade mais eficiente voltada para a formação docente dos alunos. Mesmo as disciplinas citadas de metodologia e sociologia possuem forte carga de estudos jurídicos.

A área de concentração única é “Direito, Estado e Cidadania” que segundo a apresentação oficial, do programa

destaca como seu objeto as relações entre o Estado, o Direito e os cidadãos brasileiros, entendidas como articulações entre poderes do Estado, seu ordenamento jurídico e as funções exercidas por esses poderes para assegurar a vigência da cidadania, na forma expressa pela Constituição Federal de 1988, como um dos sustentáculos do Estado Democrático de Direito, sob o regime Republicano. Embora fonte da lei, o legislativo é minimizado nas atividades da área, tanto por ser objeto de pesquisas realizadas por cientistas políticos, como pelo maior interesse do Programa em privilegiar interpretações e aplicações do Direito. De modo a delimitar o terreno explorado pela área, as indagações nela alimentadas acham-se sugeridas em artigos da Constituição vigente, contidos nos Títulos I, III e VII, na legislação a eles pertinente e nos Códigos Civil, Penal e respectivos Códigos Processuais, para os quais a área endereça especial apreço quanto às garantias do acesso à justiça e ao direito, e do devido processo legal. Neste contexto, merecem atenção os estudos sobre as funções do Direito e do Poder Judiciário na sociedade brasileira, principalmente as que visam à administração de conflitos judiciais em diversos setores do ordenamento jurídico, como os de natureza civil, penal e os que se referem à regulação de relações contratuais formais e informais, tanto na jurisdição compulsória, como na voluntária (UGF, 2013).

Esse perfil essencialmente técnico e focado na formação apenas jurídica dos alunos é refletido na grade de disciplinas oferecidas. Dentre as trinta e três disciplinas nenhuma delas referem-se à preparação didático-pedagógica do docente e apenas duas podem contribuir para a formação humanística, mesmo que voltadas exclusivamente para o direito: sociologia jurídica e perspectivas antropológicas do direito.

As linhas de pesquisa também seguem esse perfil técnico. São oferecidas duas linhas de pesquisa, a primeira é “Direito, Constituição e Cidadania” que busca explorar aspectos do Estado, sua dimensão concentrada e as consequências trazidas para os direitos de cidadania no Brasil. Nessa linha de pesquisa são desenvolvidos seis projetos de pesquisa: “a ordem jurídica contemporânea e as liberdades públicas”, “laboratório de análise jurisprudencial”, “pensamento político e constitucional”, “administração de conflitos pelo judiciário e acesso à justiça e ao direito: abordagens empíricas da prestação jurisdicional e aspectos

contemporâneos”, “estatuto das cidades e políticas de urbanização. A metrópole e seus problemas na atualidade” e “jurisdição constitucional e federação”. A segunda linha de pesquisa é “Estado e Direito: Internacionalização e Regulação”. Concentra-se no estudo das privatizações de empresas estatais fornecedoras de serviços públicos e na criação de mecanismos de controle sobre essas atividades. Nessa linha de pesquisa são desenvolvidos, também, seis projetos de pesquisa: “Estado e soberania da ordem internacional contemporânea”, questões de direito internacional de competência da justiça federal”, “novas diretrizes do direito civil: a normativa constitucional, o Código Civil atual e aspectos da descodificação e da recodificação do direito brasileiro”, “regulação e desenvolvimento: dimensões sócio-econômicas do direito”, “construindo standards de interpretação próprios ao direito regulatório do século XXI” e “efeitos da globalização sobre fundamentos dogmáticos de delitos omissivos”.

O corpo docente é formado por dezessete professores permanentes, dentre os quais, quatro possuem formação distinta da formação técnico-jurídica. O professor José Maria Machado Gomes é mestre em relações econômicas, a professora Maria Stella Faria de Amorim é doutora em sociologia e mestre em antropologia social, o professor Pedro Hermílio Villas Bôas Castelo Branco é doutor em ciência política e o professor Roberto Kant de Lima é mestre e doutor em antropologia.

Como os demais programas até aqui pesquisados, o programa da Universidade Gama Filho, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, possui perfil essencialmente técnico, cujo foco é a formação jurídica. Em relação à formação para a docência há apenas uma tímida iniciativa em relação à preparação humanística, representada pela inserção das disciplinas de sociologia e antropologia, no entanto, muito aquém daquilo que se espera de um curso capaz de propiciar uma formação didático-pedagógica e humanística sólidas, até porque, a sociologia e antropologia oferecidas resumem-se a estudos ligados apenas ao direito, não há estudos da sociologia ou antropologia geral.

3.10 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul oferece os cursos de mestrado e doutorado, ambos avaliados com nota cinco pela CAPES.

Segundo o Regimento interno, o Programa de Pós-graduação em Direito tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício de atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento e para a produção e difusão de conhecimento filosófico, científico,

artístico e tecnológico. É apresentado como sendo programas focados na interdisciplinaridade compreendendo o estudo aprofundado do direito privado, direito público, teoria do direito e direito internacional. No entanto, conforme perfil da maioria dos programas de pós-graduação em direito, a ênfase é muito maior na pesquisa. A formação de professores, ou, como menciona o regimento, para o exercício de atividades do ensino, é relegada a segundo plano.

Os programas são organizados em torno de três linhas de pesquisa, todas elas voltadas para o aprofundamento teórico da ciência do direito, são elas: fundamentos dogmáticos da experiência jurídica, fundamentos teórico-filosóficos da experiência jurídica e fundamentos da integração jurídica.

São oferecidas cinquenta disciplinas, divididas nos programas de mestrado e doutorado, sendo que apenas a disciplina “teorias sociais contemporâneas” destoa do perfil das disciplinas técnicas oferecidas. Não há qualquer preparação didático-pedagógica para os profissionais que pretendem se dedicar ao magistério jurídico. Apenas, em obediência à Portaria nº 52/2002 da CAPES, o regimento interno estabelece que a atividade didática supervisionada, obrigatória para os bolsistas, será cumprida em disciplina jurídica de curso superior, liberando-se da exigência, e dos créditos a ele correspondentes, os docentes em direito.

O programa apresenta treze projetos de pesquisa, porém, todos voltados para o aprofundamento dos conhecimentos técnicos do direito; novamente, não há qualquer ênfase na formação didática do professor.

Em relação ao corpo docente dos programas de mestrado e doutorado, são apresentados vinte e três professores, sendo que apenas dois possuem formação diferente a formação técnico-jurídico específica. O professor Alfredo de Jesus Dal Molin Flores é doutor em filosofia e o professor Wladimir Barreto Lisboa é mestre em filosofia.

3.11 Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Os programas de mestrado e doutorado da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, avaliados com nota seis pela CAPES, em sua apresentação destaca o fato de notabilizar-se por realizar pesquisas de alto nível, que têm contribuído para a evolução da ciência do Direito e uma efetiva inserção de sua produção intelectual na comunidade jurídica e na sociedade. Segundo consta, o diferencial dos programas está no fato de realizar pesquisas que traduzem o que há de mais sofisticado na teoria do direito e do Estado, nos estudos sobre globalização e direitos humanos, além de uma forte crítica à dogmática jurídica em suas

diversas especificidades.

As linhas de pesquisa apresentadas aprofundam o estudo centrado na nova filosofia do direito denominada pós-positivismo, da qual já se falou em capítulo anterior deste trabalho. Talvez esse viés adotado seja em função do fato de possuir em seu quadro docente um dos maiores teóricos da doutrina contemporânea do direito, o professor Lênio Streck. A primeira linha de pesquisa trata-se de hermenêutica, constituição e concretização de direitos, cujo objetivo é aprofundar as críticas elaboradas aos modelos hermenêuticos tradicionais, a partir de aportes da semiótica, da hermenêutica filosófica e da teoria da argumentação jurídica. Está centrada no estudo da Constituição e da jurisdição e seus vínculos com as diversas áreas do direito material e processual. A segunda linha de pesquisa trata da sociedade, novos direitos e transnacionalização; a principal linha de atuação dessa linha de pesquisa é a investigação das transformações ocorridas no direito, incrementadas pelas crises conceitual, estrutural, funcional e institucional que atravessam o Estado contemporâneo. Também são estudados os chamados “novos direitos” como bioética, biodireito, proteção da propriedade intelectual, direitos difusos e coletivos, o meio ambiente e os direitos humanos fundamentais. Os estudos são focados numa perspectiva transdisciplinar ligada à noção de complexidade, fato que faz com que seja privilegiada a discussão em torno da sociedade.

Tratam-se de linhas de pesquisa que estão em consonância com as novas exigências de estudo e aplicação do direito. A estruturação dos programas parecem visualizar essa nova exigência da filosofia do direito centralizada na interdisciplinaridade e na formação plural do profissional do direito. No entanto, os programas pecam porque a formação transdisciplinar que os caracterizam não foi complementada com disciplinas específicas para a formação docente. Assim, serão formados profissionais alinhados com a nova filosofia pós-positivista do direito, porém, sem o devido preparo para a sala de aula. Nesse aspecto veja-se que são oferecidas trinta e uma disciplinas, sendo que nenhuma delas tratam da formação didático-pedagógica dos professores.

Estão disponíveis para consulta duzentas e vinte e três teses e dissertações, sendo que dessas apenas duas tratam de temas relativos à educação. A primeira trata da educação jurídica e hermenêutica filosófica, apresentada em 2006, e a segunda trata do direito à educação escolar, limites e possibilidades rumo à efetivação do paradigma da proteção integral de crianças e adolescentes, apresentada em 2009.

Quanto ao corpo docente, são apresentados dezoito professores, sendo que dezessete possuem formação apenas técnico-jurídica e apenas um, o professor Alfredo Santiago Culleton é doutor em filosofia.

3.12 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC oferece os cursos de mestrado e doutorado em direito, ambos avaliados com nota seis pela CAPES.

Segundo consta do regimento interno do programa de pós-graduação em direito o curso de mestrado enfatiza a competência científica e a elaboração do pensamento crítico, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores na área. Quanto ao curso de doutorado, o regimento estabelece que tem a finalidade de proporcionar a formação científica crítica ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisar e o poder criador nos diferentes ramos de conhecimento da área. É um dos poucos programas que incluem o estágio de docência no projeto pedagógico do curso de mestrado, inclusive com regulamentação própria e extensivo a todos os alunos, mesmo como atividade complementar. O estágio de docência está regulamentado pela Resolução nº 002/DIR-CPGD/2002 e Resolução nº 44/CPG/2010 e constitui atividade curricular, sob forma de disciplina, voltada à preparação dos alunos para a atividade de docência no ensino superior. Porém, a única exigência para que o aluno realize o estágio é que já tenha cursado a disciplina de fundamentos e metodologia do ensino do direito. Aliás, essa disciplina, ligada diretamente à formação do professor, é estabelecida como obrigatória. Segundo consta da emenda da disciplina, são estudados os pressupostos e fundamentos da educação contemporânea: as diversas abordagens do processo de ensino-aprendizagem; o ensino do direito no Brasil: história e legislação; formação docente; educação ambiental; estratégia de ensino e didática; planejamento de curso e avaliação e a relação professor-aluno. Das cinquenta e duas disciplinas oferecidas, além de fundamentos e metodologia do ensino do direito, merece destaque também a disciplina direito e subjetividade.

Os programas possuem trinta e quatro professores, dentre os quais professor Antônio Carlos Wolkmer que é especialista em metodologia do ensino superior e mestre em ciência política, o professor Edmundo Lima de Arruda Júnior que é doutor em sociologia, o professor Horácio Wanderlei Rodrigues que é doutor em filosofia, o professor Rogério Silva Portanova que é especialista e doutor em sociologia, a professora Thais Luzia Colaço que possui mestrado em história e o professor Roney Ávila Fagundez que é especialista em educação.

3.13 Universidade Federal da Paraíba – UFPB

O curso de mestrado em direito da Universidade Federal da Paraíba, com área de concentração em direito econômico, segundo a apresentação oficial, concentra-se nas pesquisas relativas às seguintes áreas do direito: direitos econômicos fundamentais, teorias do direito e sustentabilidade social; distribuição de renda, trabalho, emprego e inserção social; justiça tributária e fiscal; justiça penal e cooperação internacional; desenvolvimento socioeconômico e políticas públicas; direitos metaindividuais (difusos, coletivos, individuais homogêneos e outros direitos); desenvolvimento sustentável e ciências socioambientais; formas heterônomas e autônomas de regulação dos mercados (regulação econômica, social e prudencial); análise econômica do direito; comércio internacional; relações consumeristas e trabalhistas; possibilidades de intervenção social (parcerias, terceiro setor, dentre outras).

Já a área de concentração em direitos humanos envolve pesquisas relativas às relações entre poder, justiça e direitos humanos; direitos humanos e globalização; as diferentes concepções de democracia e direitos humanos; pesquisas avançadas sobre gênero e direito; políticas públicas (medidas, planos e programas) de realização de direitos humanos; ações afirmativas; princípios pedagógicos e metodológicos da educação em direitos humanos; difusão de uma cultura política baseada em princípios de justiça, paz e solidariedade; sistemas internacionais de proteção e defesa dos direitos humanos.

Quanto ao curso de doutorado, apresenta a área de concentração em direitos humanos e desenvolvimento e abrange as seguintes linhas de pesquisa: a) direitos sociais, regulação econômica e desenvolvimento e b) inclusão social, proteção e defesa dos direitos humanos.

Como todos os programas até aqui estudados, não há preocupação com a formação do professor. Segundo a universidade, em relação ao doutorado, a proposta geral é criar uma área de concentração independente, mas sem perder as potencialidades das áreas de concentração do mestrado, que sintetizam o perfil do programa, voltado para questões de direitos humanos e de justiça econômica. Esse propósito, segundo se afirma, incentiva a colaboração interdisciplinar e a coerência da proposta do programa, desviando-se das dicotomias do direito e das limitações geradas pelos campos tradicionais do direito positivo.

Das disciplinas oferecidas, nenhuma delas refere-se à formação didático-pedagógica do professor; porém, oferece como disciplina regular o estágio de docência. Segundo o regulamento do Programa, o estágio é obrigatório para os alunos bolsistas e facultativo para os demais. O estágio possui um limite máximo de quatro horas semanais e o estudante desenvolverá a atividade durante um período letivo em disciplinas de graduação e/ou ensino

médio com acompanhamento e supervisão de professores indicados de acordo com as regras da Resolução nº 26/99 do CONSEPE.

Dos vinte e sete professores dos programas, a grande maioria possui apenas formação técnica em direito. Apenas seis deles possuem formação em outras áreas. O professor Eduardo Ramalho Rabenhorst é mestre em filosofia; o professor José Ernesto Pimentel Filho é doutor em história econômica; o professor Narbal de Marsillac é mestre e doutor em filosofia; o professor Danilo Zolo é formado em direito, história e filosofia; o professor Giuseppe Tosi é doutor em filosofia; a professora Maria Creuza de Araújo Borges é doutora em sociologia e mestre em educação.

3.14 Universidade Estácio de Sá – UNESA

O programa de pós-graduação da Universidade Estácio de Sá – UNESA oferece os cursos de mestrado e doutorado, ambos avaliados com nota cinco pelo CAPES.

Segundo a apresentação oficial, os programas têm os objetivos de incentivar a pesquisa jurídica, os estudos dogmáticos e interdisciplinares com outros saberes como base formativa do conhecimento jurídico crítico; formar pesquisadores em condições de compreender o sistema jurídico no seu entrelaçamento com a realidade circundante, especialmente com outros ramos do conhecimento; formar professores capazes de compreender e, assim, problematizar o fenômeno jurídico nas suas várias dimensões de modo a capacitá-los a buscar soluções para os desafios que se põem e preparar acadêmicos aptos a atuar em prol do avanço da pesquisa, do ensino no Brasil, oferecendo aportes no cenário mundial.

Apesar de constar dos objetivos a menção à formação de professores, o programa não tem linha de pesquisa específica para essa finalidade, como também, não há projetos de pesquisa direcionados ao ensino jurídico. A área de contratação é em direito público e evolução social. Existem duas linhas de pesquisa voltadas para o estudo do acesso à justiça e efetividade do processo e direitos fundamentais e novos direitos.

A maioria das disciplinas oferecida referem-se à formação técnica do profissional do direito, apenas a disciplina “seminários de docência e pesquisa” com carga horária de 30 horas fazem alusão à formação docente.

Foram pesquisadas 49 dissertações e teses apresentadas entre os anos de 2012 e 2013 e nenhuma delas referem-se a qualquer tema relacionado com a formação docente ou o estudo do ensino jurídico no Brasil.

O curso apresenta dezenove professores entre doutores e pós-doutores, porém, apenas um, o professor Vicente de Paulo Barreto possui formação diferente da formação técnico-jurídica, é livre docente em filosofia.

3.15 Universidade de Brasília – UNB

A Universidade de Brasília – UNB oferece os cursos de mestrado e doutorado, ambos avaliados com nota cinco pela CAPES.

Segundo dispõe a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 91/2004, o mestrado acadêmico tem o objetivo de promover a competência científica, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores. O doutorado visa à formação de profissionais que possam atuar como pesquisadores autônomos e como docentes.

Nos termos do art. 2º do Regulamento Interno, o Programa visa preponderantemente empreender pesquisas e estudos avançados no campo do Direito, adotando também perspectiva interdisciplinar; é voltado à formação de recursos humanos qualificados para o exercício de atividades acadêmicas (docência e pesquisa) e profissionais, na área do Direito e campos afins, nos setores público e privado.

O art. 3º, § 1º elenca como objetivos específicos: a) fomentar a produção e difusão de conhecimentos sobre o Direito, considerando seus campos clássicos e contemporâneos, em âmbito internacional, nacional, regional e local; b) ampliar o número de titulados na Pós-Graduação em Direito, para que se possa contribuir para a disseminação de conhecimento avançado na área jurídica, nas atividades de análise do Direito e de suas relações com campos científicos afins; c) estabelecer intercâmbio técnico-científico com instituições de ensino e pesquisa na área de conhecimento, e em áreas afins nos âmbitos internacional, nacional, regional e local; d) consolidar estratégias de integração entre pós-graduação e graduação, no âmbito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília e de outras unidades acadêmicas, visando à ampliação e melhoria da qualidade das produções científicas discentes e docente, bem como propiciar a integração dos programas de formação *lato sensu* aos demais níveis de ensino e pesquisa.

Os programas surpreendem por oferecer mais de uma disciplina voltada para a formação do professor ou para o estudo da formação jurídica. Das disciplinas oferecidas destacam: filosofia política, antropologia jurídica ou o direito, formação acadêmica no direito – graduação e pós-graduação, linguística e teoria da argumentação, prática do ensino e da formação em direito, condições sociais e possibilidades teóricas da sociologia jurídica: o

discurso judicial, sociologia, direito e filosofia. Porém, o aspecto negativo fica pelo fato de que as disciplinas de estágio docente 1 e 2 constam da grade curricular, ainda, como disciplinas a serem criadas.

Os programas de mestrado e doutorado estão estruturados em uma área de concentração, denominada Direito, Estado e Constituição. Possuem cinco linhas de pesquisa: pluralismo jurídico e direito achado na rua; construção e democracia: teoria, história, direitos fundamentais e jurisdição constitucional; sistemas de justiça, direitos humanos e educação jurídica; globalização, transformações do direito e ordem econômica e direitos metaindividuais, processo e suas origens romanísticas.

São apresentados trinta e três professores, desses, seis possuem formação além da formação jurídica. O professor Terrie Ralph Groth é graduado em história e doutor em ciência política, o professor Moroslav Milovic é graduado, doutor e pós-doutor em filosofia, o professor Luis Roberto Cardoso de Oliveira é graduado em ciências sociais e mestre, doutor e pós-doutor em antropologia, a professora Loussia Penha Musse Felix é doutora em educação, o professor George Rodrigo Bandeira Galindo é doutor em relações internacionais e a professora Gabriela Neves Delgado é doutora em filosofia.

3.16 Faculdade de Direito de Vitória – FDV

A Faculdade de direito de Vitória oferece os cursos de mestrado e doutorado em direito, ambos avaliados pela CAPES com nota quatro.

Segundo estabelece o artigo 1º do Regimento dos cursos de mestrado e doutorado, os programas objetivam aprimorar, no âmbito dos estudos jurídicos, formação científica e acadêmica aprofundada e o desenvolvimento da capacidade de pesquisa. Ainda segundo o regimento, para atingir essas finalidades os cursos de mestrado e doutorado deverão qualificar os docentes, pesquisadores e outros profissionais, com vistas à capacitação de pessoal para instituições de ensino, de pesquisa, de extensão e para o mercado de trabalho; ensejar um conhecimento aprofundado dos problemas nacionais, com ênfase nas necessidades regionais, contribuindo para o ensino, a pesquisa e a extensão e cooperar para a integração dos estudos jurídicos no processo de desenvolvimento social e econômico do país, e de encaminhamentos em prol da superação do problema das desigualdades regionais.

Como se vê a referência à formação docente é feita tão somente de maneira superficial, o foco dos cursos, tanto do mestrado quanto do doutorado é na formação técnica, notadamente para a formação de pesquisadores. Nesse sentido é que os programas possuem

apenas uma linha de pesquisa que é relativa aos direitos e garantias fundamentais. Além disso, ao mesmo tempo em que o regimento prevê o estágio docente apenas como atividade facultativa (art. 35), os seminários jurídicos avançados, instrumento da formação técnica, são previstos como atividades acadêmicas obrigatórias (art. 31) consistentes em 15 (quinze) horas ministradas por professor não integrante do corpo permanente do programa. Esses seminários são definidos como espaços que têm por objetivo promover o intercâmbio de conhecimentos, a atualização em temas emergentes e o aprofundamento em temas necessários ao desenvolvimento dos discentes.

Apesar da apresentação oficial dos programas mencionar que eles foram criados para, em primeiro plano, fazer frente à demanda de desenvolvimento intelectual e profissional daqueles que, uma vez graduados, pretendiam ingressar na carreira acadêmica, o fato é que os cursos privilegiam a formação técnica dos profissionais do direito, tanto é assim que as linhas de pesquisa, a partir de uma área de concentração única referem-se à “jurisdição constitucional e concretização dos direitos e garantias fundamentais” e “democracia, cidadania e direitos fundamentais”.

Os programas apresentam, ainda, oito grupos de pesquisa, mas nenhum deles têm como temática a formação dos professores universitários. Quanto às disciplinas, destacam-se, dentro de eixo de formação de professores: metodologia do ensino; filosofia dos direitos humanos fundamentais, ética e diversidade; direito, sociedade e cultura; minoria, inclusão e movimentos sociais. Todas as demais são disciplinas que visam à formação técnico-jurídica.

Os professores dos programas possuem formação de perfil essencialmente técnico, apenas o professor Aloisio Krohling é doutor em filosofia e o professor André Filipe Pereira Reid dos Santos é doutor em humanidades e com formação superior é sociologia e antropologia.

3.17 Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

A Universidade Federal de Pernambuco oferece os cursos de mestrado e doutorado em direito, ambos avaliados com nota quatro pela CAPES.

Já na apresentação oficial, como também no Regimento dos cursos, a Universidade deixa transparecer que o seu objetivo principal é a formação de pesquisadores. Em que pese afirmar que o objetivo geral é a formação qualificada de pessoal para a pesquisa e o ensino do direito, logo na sequência estabelece que esses objetivos serão alcançados com a inserção de mestrandos e doutorandos em grupos de pesquisa e com forte diálogo com diversos grupos de

pesquisa de outras instituições nacionais e de instituições estrangeiras. Evidente que essas ações contribuirão para a formação do pesquisador, mas não é o suficiente para a formação dos professores. Mais adiante a universidade reforça a atenção dada aos pesquisadores afirmando que houve uma forte aproximação dos temas pesquisados, fato que fez com que houvesse uma reforma na estrutura das áreas de concentração e linhas de pesquisa. Quanto a essas, nenhuma novidade para a formação de professores, são todas linhas de pesquisas fundadas na formação técnica: “Estado, constitucionalização e direito humanos”, “transformações nas relações jurídicas privadas” e “linguagem e direito”. A área de concentração é única: “Teoria e Dogmática do Direito”.

Quanto às disciplinas apresentadas, todas se referem a formação técnica do profissional do direito, com exceção da disciplina “racionalidade democrática e decisão jurídica” que busca dar ao profissional conhecimentos além da dogmática jurídica.

Os professores também seguem o perfil técnico com formação nas áreas do direito. Apenas quatro professores possuem formação diversa: o professor Michel Zaidan Filho possui graduação em filosofia, mestrado em história e doutorado em história social, o professor José Luciano Gois de Oliveira possui mestrado e doutorado em sociologia, o professor George Browne Rego é Bacharel e Ph.D. em filosofia e o professor Torquato da Silva Castro Júnior é doutor em filosofia do direito e do Estado.

3.18 Universidade Federal da Bahia – UFBA

A Universidade Federal da Bahia oferece os cursos de mestrado e doutorado, ambos avaliados com nota quatro pela CAPES.

O artigo 1º do regimento interno estabelece que os cursos têm como objetivo desenvolver e aprofundar a formação adquirida no curso de graduação em direito, qualificando profissionais para a vida acadêmica e para áreas específicas de atuação no setor público e privado. Como se vê, não há um foco específico na formação de professores, apenas de maneira superficial e genérica refere à preparação para a vida acadêmica.

Apesar de apresentar uma grade curricular essencialmente técnica, está previsto no programa o estágio obrigatório, chamado de “atividade de tirocínio docente orientado” que tem por objetivo de preparar o aluno para o exercício da atividade de ensino, desenvolvendo as habilidades necessárias para a docência, através da prática de aulas, seminários e outras atividades próprias da profissão. Segundo consta, a atividade deverá ser realizada sob a supervisão de professor responsável pela disciplina, designado pelo Departamento, que, após

a sua anuência, remeterá ao Departamento, ao final de cada semestre, sua avaliação do desempenho do aluno. Essa atividade terá a duração de 60 horas, no mínimo, e será sempre desenvolvida no Curso de Graduação da Faculdade de Direito da UFBA, tendo em vista também o objetivo de promover a integração entre a Pós-Graduação e a Graduação. No entanto, o estágio poderá ser dispensado da atividade, a juízo do Colegiado, o aluno que seja ou tenha sido docente no Curso de Graduação em Direito da UFBA pelo período de, pelo menos, um ano.

São apresentados vinte professores permanentes, sendo que deles, o professor Heron José de Santana Gordilho é mestre em direito e sociologia e a professora Marília Muricy Machado Pinto é doutorado em filosofia do direito.

3.19 Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

A Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC oferece os cursos de mestrado e doutorado em direito, ambos avaliados com nota quatro pela CAPES.

Segundo a apresentação oficial dos programas, tanto o mestrado quanto o doutorado têm a finalidade de discutir questões fundamentais para o direito, para o Estado e para a sociedade, levando em conta as perspectivas e desafios das demandas sociais cada vez mais complexas e tensionais; o comportamento do constitucionalismo contemporâneo em face de tais demandas; as políticas públicas de inclusão social e os processos de gestão dos interesses sociais. A universidade informa ainda que ao buscar atingir tais objetivos, os programas de mestrado e doutorado oportunizarão aos alunos a formulação de instrumentos e mecanismos de intervenção social transformadora, com base em princípios e valores democráticos e emancipadores, bem como capacitar ainda mais o operador jurídico à sua prática forense. A Universidade entende que dessa forma estará propiciando ao discente uma formação ampla que o tornará capaz de atuar nas diversas áreas exigidas aos operadores do direito face à complexidades sociais da modernidade.

São oferecidas duas linhas de pesquisa: constitucionalismo contemporâneo e políticas públicas de inclusão social. Como se vê, na mesma linha que têm sido os programas até agora pesquisados, não se demonstra preocupação com a formação docente, tão somente com a formação técnica.

Esse perfil voltado para a formação técnica é refletido na formação dos professores dos programas. Todos eles possuem mestrado ou doutorado em direito; em sua maioria, não há professores especialistas em conteúdos de formação humanística, apenas o professor João

Pedro Schmidt possui formação em nível de doutorado em ciências sociais. Também, as disciplinas oferecidas seguem o perfil técnico do curso; a exceção é a disciplina de metodologia do ensino que corresponde a um crédito ou 15 horas-aula.

3.20 Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ oferece os cursos de mestrado e doutorado em direito, ambos avaliados com nota máxima pela CAPES, nota seis.

Apesar de ser apresentado como cursos que tem como um de seus objetivos a formação de docentes em direito, na verdade, são programas de perfil essencialmente técnico, possuem em seu quadro de professores grandes juristas nacionais, inclusive dois Ministros do Supremo Tribunal Federal, os Ministros Luiz Fux e Luís Roberto Barroso.

Consta do regimento interno o programa de pós-graduação tem por finalidade formar docentes e pesquisadores altamente qualificados em suas áreas de concentração: a) transformações do direito privado, cidade e sociedade e b) Estado, processo e sociedade internacional.

Os programas são, ainda, apresentados com os seguintes objetivos: a) desenvolver a pesquisa e o estudo aprofundado do direito, a partir da abordagem humanística e interdisciplinar; b) promover a crítica doutrinária, legislativa a jurisprudencial, mediante pesquisa e elaboração de trabalhos científicos; c) incentivar, por intermédio de seminários e pesquisas integradas, a investigação e a iniciação científicas, também no âmbito de graduação; d) estimular a produção científica, seu intercâmbio e divulgação em instituições públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, através de convênios, acordos e protocolos; e) formar docentes em direito.

A área de concentração Transformações do Direito Privado, Cidade e Sociedade apresenta três linhas de pesquisa: direito da cidade, direito penal e direito civil. A área de concentração Estado, Processo e Sociedade Internacional apresenta, também, três linhas de pesquisa que são direito público, direito processual e direito internacional.

Todas as disciplinas são de perfil eminentemente técnico e almejam a formação jurídica dos discentes, porém, o curso apresenta a atividade obrigatória de estágio docente I, II e III.

Em seu corpo docente destacam-se os professores Antônio Carlos de Souza Cavalcanti Maia, doutor em filosofia, Bethânia de Albuquerque Assy, mestra em filosofia, Ricardo Nery Falbo, mestre e doutor em sociologia, Jorge Luis Fortes da Câmara, doutor em filosofia e

Emílio Enrique Dellasoppa, doutor em ciência política.

3.21 Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN oferece o programa de mestrado avaliado com nota quatro pela CAPES.

O programa é apresentado com os seguintes objetivos: a) promover a produção científica do conhecimento jurídico e o desenvolvimento da pesquisa jurídica em sua respectiva área de concentração; b) constituir um núcleo permanente de pesquisa, em incessante observação e aprimoramento do direito na busca por caminhos que possam concretizar o desenvolvimento sustentável para o país; c) formar professores com capacidade de reflexão crítica sobre o ensino jurídico, aptos a colaborar com a melhoria de sua qualidade no Brasil; d) contribuir com a busca da excelência no ensino jurídico na UFRN, a fim de desenvolver atividades de cooperação e intercâmbio que fortaleçam a integração entre graduação e pós-graduação; e) criar e implantar cursos de especialização em direito destinados ao melhor desenvolvimento de atividades específicas na pesquisa e no ensino do direito, visando à preparação de profissionais para atividades acadêmicas e ao aprofundamento dos profissionais do direito em campos específicos da ciência jurídica; f) apoiar e desenvolver projetos de pesquisa e extensão na área do direito.

O programa tem como área de concentração “Constituição e garantia de direitos”, possuindo três linhas de pesquisa: a) Constituição, regulação e desenvolvimento; b) Processo e garantia de direitos na Constituição e c) Direito internacional e concretização de direitos.

Além de possuir um perfil de formação humanística muito tímido, não há disciplinas de cunho didático-pedagógico, assim, mesmo que no regimento interno conste como um dos objetivos a formação de professores com capacidade de reflexão crítica sobre o ensino jurídico, na verdade, o curso é voltado para a formação técnica. Todas as disciplinas conduzem à concretização e ampliação do conhecimento jurídico sem qualquer preocupação da formação do professor. A ideia transmitida é de que a visão de um bom professor, concebida pelo programa, é aquele professor que domina os aspectos técnicos do direito. A formação e qualificação didático-pedagógica do professor é relegada a segundo plano. Igualmente, os professores possuem perfil essencialmente técnico, a exceção do professor Ricardo Tinoco de Góes que é doutor em filosofia e o professor Raymundo Juliano Rego Feitosa que é mestre em sociologia.

3.22 Universidade de São Paulo – USP

Os programas de mestrado e doutorado da Universidade de São Paulo – USP estão entre os seis programas avaliados com nota máxima pela CAPES, nota seis.

Apresenta-se como um dos programas mais técnicos dentre todos os programas avaliados pela CAPES. São dez áreas de concentração, todas elas voltadas para a formação específica do operador do direito; são as seguintes: a) direito civil, b) direito comercial, c) direito econômico, financeiro e tributário, d) direito do Estado, e) direito internacional, f) direito penal, medicina forense e criminologia, g) direito processual, h) direito do trabalho e seguridade social, i) filosofia e teoria geral do direito, j) direitos humanos.

Tanto as disciplinas oferecidas como o perfil dos professores, em cujo corpo docente encontram-se muitos dos maiores juristas brasileiros, seguem a tendência do curso, ou seja, promover uma formação ampla e sólida em relação ao conhecimento científico do direito. Os programas de mestrado e doutorado em direito da maior universidade do país não se destina à formação sólida dos professores dos cursos de direito, mas sim à formação de cientistas e técnicos de excelência na área jurídica.

Quanto ao mestrado profissional, observa-se que:

Artigo 118 – O Mestrado Profissional visa contribuir para o incremento da qualificação da prática profissional, conferindo competências para avaliação crítica, intervenção e resolução de problemas a ela relacionados, bem como para o desenvolvimento de tecnologias aplicadas ao trabalho.

Artigo 119 – O Mestrado Profissional deverá ser desenvolvido, preferencialmente, como curso no âmbito dos programas regulares de pós-graduação.

§ 1º – Alternativamente, o mestrado profissional poderá ser um programa de pós-graduação, tendo em vista particularidades temáticas e institucionais.

§ 2º – O Mestrado Profissional é um curso *stricto sensu*, desenvolvido sob a supervisão de um orientador. Compreende um conjunto de atividades programadas, com estrutura análoga à do Mestrado de natureza acadêmica, considerando demandas de interesse da Sociedade.

Artigo 120 – O Mestrado Profissional obedece aos mesmos critérios de funcionamento e estrutura do Mestrado de natureza acadêmica, exceto no que está especificado nos artigos e parágrafos seguintes.

§ 1º – O corpo docente do Programa de Mestrado Profissional será integrado, em sua maioria, por docentes Doutores da USP ou Doutores dos Institutos Especializados, dos Museus, dos Órgãos Complementares e Entidades Associadas.

§ 2º – Poderão integrar o corpo docente do Programa orientadores não-doutores de reconhecida competência profissional ou técnico-científica na área.

Artigo 122 – Os objetivos e a estrutura do Mestrado Profissional deverão atender às necessidades na formação profissional avançada.

§ 1º – A estrutura do Mestrado Profissional compreende área de concentração, linhas de pesquisa, elenco de disciplinas, atividades complementares programadas e trabalho final.

§ 2º – As disciplinas têm caráter formativo com conteúdos relacionados à atividade profissional e ao desenvolvimento de raciocínio crítico.

§ 3º – A forma e estrutura do trabalho final serão previamente definidas nas normas do Programa, podendo contemplar a forma de dissertação, projeto de aplicação, adequação ou inovação artística ou tecnológica, de acordo com a natureza da área e os objetivos do curso (USP, 2013).

Percebe-se, assim, que o regimento interno dos programas de mestrado e doutorado é um dos poucos, senão o único, a diferenciar o mestrado acadêmico do mestrado profissional e a prever a possibilidade de oferta desse último.

3.23 Universidade Federal do Paraná – UFPR

A Universidade Federal do Paraná oferece os cursos de mestrado e doutorado em direito que estão entre os melhores do país, segundo a CAPES, tendo sido, ambos, avaliados com a nota seis.

Segundo a apresentação oficial dos programas, eles visam promover um estudo científico e aprofundado do Direito, em três áreas de concentração, tendo como principais objetivos preparar pessoal qualificado para o magistério na área jurídica e qualificar docentes para as atividades de pesquisa no campo da ciência jurídica. É um dos poucos programas a preverem de forma direta expressa a preparação para o magistério na área jurídica. Além disso, a Resolução nº 65/2009 da CEPE, que estabelece normas gerais únicas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) da Universidade Federal do Paraná, dedica uma seção inteira à regulamentação da prática da docência como atividade curricular dos programas. Dispõe o seguinte, o art. 29 e seus parágrafos:

Art. 29. A prática de docência é parte integrante da formação do pós-graduando objetivando a preparação para a docência. Constituirá disciplina do currículo dos cursos de mestrado e de doutorado, tendo caráter obrigatório para os alunos bolsistas, segundo exigências dos órgãos de fomento. Para os demais discentes a obrigatoriedade da Prática de Docência deverá ser determinada pelo Colegiado.

§ 1º Por se tratar de atividade curricular, a participação dos alunos de pós-graduação na prática de docência não cria vínculo empregatício, nem será remunerada.

§ 2º O requerimento de matrícula em Prática de Docência deverá ser acompanhado de um plano de trabalho elaborado em conjunto com o professor responsável pela disciplina em que o aluno irá atuar, com o aval de

seu orientador.

§ 3º Caberá ao professor responsável pela disciplina de graduação acompanhar, orientar e avaliar o pós-graduando ao término das atividades da disciplina de Prática de Docência, emitindo um parecer sobre o desempenho do pós-graduando e recomendando (ou não) ao Colegiado do Programa de pós-graduação a sua aprovação.

§ 4º É vedado aos alunos matriculados na disciplina de Prática de Docência:

I- assumir a totalidade das atividades de ensino;

II- conferir notas aos alunos das disciplinas às quais estiverem vinculados; e

III- atuar sem a presença de docente.

§ 5º A integralização da Prática de Docência deverá ocorrer em no máximo um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado.

§ 6º O docente do ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência.

§ 7º As atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa no Programa de pós-graduação, realizada pelo pós-graduando.

§ 8º Deverão constar no histórico escolar do aluno de pós-graduação, além das especificações relativas à disciplina de Prática de Docência, os seguintes dados referentes à disciplina em que o aluno tiver atuado: identificação/nome da disciplina, nome do curso, carga horária, ano e semestre letivos em que a disciplina foi ministrada (UFP-CEPE, 2009).

O currículo dos programas, também reflete a relativa preocupação com a formação docente. Apesar de não ser o ideal, posto que pouco trabalha quanto à formação didático-pedagógica, há uma tendência um pouco mais voltada à formação humanística que os demais programas até agora pesquisados. São oferecidas disciplinas de filosofia, sociologia e história do direito, além de uma boa carga de estudos principiologicos no programa de mestrado.

Quanto à formação dos professores, também, como os outros programas, prevalece a formação jurídica. A exceção fica apenas por conta de cinco professores: o professor Fabrício Ricardo de Limas Tomio que é doutor em ciências sociais, a professora Liana Maria da Frota Carleial que é doutora em ciências sociais, o professor Luis Fernando Lopes Pereira, que é doutor em história social, o professor Pedro Rodolfo Bodê de Moraes que é doutor em sociologia e a professora Vera Karam de Chueiri, que é doutora em filosofia.

Os programas apresentam três áreas de concentração, cada uma delas com duas linhas de pesquisa. São as seguintes: a) relações sociais, com a primeira linha de pesquisa relativa a direito, tutela e efetividade e a segunda relativa aos novos paradigmas do direito; b) direito do Estado com as linhas de pesquisa direito poder e controle; e a segunda, perspectivas da dogmática crítica; c) direitos humanos e democracia, que apresentam as linhas de pesquisa cidadania e inclusão social e a última linha de pesquisa intitulada cooperativismo e economia solidária.

3.24 Universidade Federal do Ceará – UFC

A Universidade Federal do Ceará – UFC oferece em seu programa de pós-graduação stricto sensu os cursos de mestrado e doutorado, ambos avaliados com nota quatro pela CAPES.

Segundo consta da apresentação oficial dos programas, seus objetivos são a formação de mestres e doutores capacitados para o exercício da docência e da pesquisa científica e filosófica no âmbito do Direito, o desenvolvimento de pesquisas avançadas nesse campo, notadamente no que tange à sua área de concentração, e a formação de pensamento crítico e reflexivo em torno do Direito e das realidades afins ou correlatas. Tratam-se, como se vê, de objetivos bastante amplos que exigem do curso um perfil bastante multidisciplinar. Ocorre que analisando a grade curricular dos cursos, não há essa necessária multidisciplinariedade; porém, o ponto positivo é que os cursos estão entre os que mais oferecem disciplinas propedêuticas com destaque para a disciplina de metodologia do ensino jurídico e para o estágio de docência. As demais disciplinas propedêuticas são: a) Filosofia do direito; b) Sociologia do direito e do Estado; c) Teoria geral do direito; d) Hermenêutica constitucional; e) Pesquisa jurídica e elaboração da dissertação; f) Filosofia do Estado; g) Teoria da argumentação e h) Epistemologia Jurídica.

Os programas apresentam uma única linha de pesquisa em Ordem Jurídica Constitucional, que por sua vez contém duas linhas de pesquisa: “a tutela jurídica dos direitos fundamentais” e “a implementação dos direitos fundamentais e as políticas públicas”. Essas linhas de pesquisa são divididas em projetos gerais, sendo ligados à linha de pesquisa “a tutela jurídica dos direitos fundamentais”: a) a efetividade da função jurisdicional do Estado e b) Teoria da Constituição e relacionados à linha de pesquisa “a implementação dos direitos fundamentais e as políticas públicas”: a) participação política no estado democrático e b) políticas públicas e direitos fundamentais.

No entanto, assim como outros programas já pesquisados, de todos os projetos de pesquisa já desenvolvidos e disponíveis para consulta no site da Universidade, nenhum deles se referem à formação docente; o que revela que, em que pese, nos objetivos gerais do programa constar a formação de mestres e doutores capacitados para o exercício da docência, de fato, não é isso que ocorre, o foco como sempre, é a pesquisa e a formação técnico-jurídica.

São apresentados vinte e quatro professores, desses, apenas um, o professor Reginaldo Rodrigues da Costa apresenta formação diversa da formação técnico-jurídica, no caso, é mestre e doutor em filosofia.

3.25 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP oferece os cursos de mestrado e doutorado em direito, avaliados com nota máxima pela CAPES, nota seis.

Os programas possuem uma única área de concentração denominada Efetividade do Direito e cinco linhas de pesquisa, são elas: a) Efetividade do Direito Público e Limitações da Intervenção Estatal; b) Ética, Linguagem e Justiça; c) Efetividade do Direito Privado e Liberdades Cíveis; d) Efetividade dos Direitos de Terceira Dimensão e Tutela da Coletividade, dos Povos e da Humanidade; e) Tutela penal e efetividade processual das liberdades.

Os programas possuem, ainda, 17 (dezesete) núcleos de pesquisa: a) Núcleo de Pesquisa em Direito Administrativo; b) Núcleo de Pesquisa em Direito Civil; c) Núcleo de Pesquisa em Direito Civil Comparado; d) Núcleo de Pesquisa em Direito Comercial; e) Núcleo de Pesquisa em Direito Constitucional; f) Núcleo de Pesquisa em Direito das Relações Econômicas Internacionais; g) Núcleo de Pesquisa em Direito do Trabalho; h) Núcleo de Pesquisa em Direito Econômico; i) Núcleo de Pesquisa em Direito Penal; j) Núcleo de Pesquisa em Direito Previdenciário; k) Núcleo de Pesquisa em Direito Processual Civil; l) Núcleo de Pesquisa em Direito Processual Penal; m) Núcleo de Pesquisa em Direito Tributário; n) Núcleo de Pesquisa em Direito Urbanístico; o) Núcleo de Pesquisa em Direitos Difusos e Coletivos; p) Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos; q) Núcleo de Pesquisa em Filosofia do Direito.

O curso oferece disciplinas essencialmente técnicas, porém, exige o estágio docente obrigatório, no total de 20 (vinte) horas no mestrado e 45 (quarenta e cinco) horas no doutorado e que deve ser prestado em curso de graduação em Direito fornecido por instituição de ensino superior autorizada a funcionar pelo MEC; ou em grupos de estudo, seminários ou outros eventos de natureza acadêmica, indicados ou aprovados pelo orientador. Nesse aspecto, deve-se ressaltar que os programas de mestrado e doutorado da PUC/SP estão entre os poucos que estabelecem o estágio docente como obrigatório.

Os programas apresentam um extenso corpo docente sendo que há prevalência da formação técnica, a maioria doutores em direito e sete deles possuem doutorado em filosofia ou filosofia do direito.

3.26 Universidade católica de Santos – UNISANTOS

A Universidade católica de Santos – UNISANTOS oferece os cursos de mestrado e doutorado em direito ambiental e internacional, ambos avaliados com nota 4 (quatro) pela CAPES.

O mestrado oferece as áreas de concentração de direito ambiental e direito internacional e segundo a apresentação oficial dos cursos objetiva formar profissionais “com competência para atuar na construção de uma sociedade baseada nos primados da cidadania, da solidariedade, da justiça e do respeito aos direitos humanos.” Esse objetivo geral é estruturado em quatro linhas básicas de atuação, assim resumidas: a) fomentar a investigação de questões relacionadas ao Direito Ambiental e ao Direito Internacional, impulsionando a produção de trabalhos que contribuam para maior reflexão e conhecimento dessas áreas do conhecimento; b) formar profissionais para exercer a Advocacia e integrar quadros docentes de instituições de ensino superior, qualificando-os para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão na pós-graduação e, em especial, do programa de iniciação científica na graduação, com o fim de estimular a atividade de pesquisa desde os primeiros anos do curso de Direito; c) formar pesquisadores, promovendo a criação de núcleos de pesquisa nas áreas de concentração do Programa e em projetos interdisciplinares; d) estratégias e fundamentos epistemológicos da pesquisa e da produção científica.

O doutorado sintetiza os objetivos da seguinte forma: a) conferir ao aluno pesquisador a habilidade para desenvolver pesquisa original e independente na área do Direito Ambiental Internacional, mediante o estudo da criação e formação do Direito Ambiental, o seu campo de tutela, assim como a interpretação e aplicação das normas com repercussão internacional; b) preparar o aluno pesquisador para a pesquisa científica e a docência em instituições de ensino superior, nacionais e estrangeiras; c) fortalecer o campo da pesquisa científica aplicada para a solução de problemas ambientais, em especial na região da Baixada Santista; c) tornar-se um centro de referência nacional e internacional, com a participação efetiva dos doutorandos na construção de um projeto de promoção do desenvolvimento sustentável.

O curso apresenta apenas dezesseis professores permanentes, dentre os quais prevalece a formação técnico-jurídica, apenas dois professores possuem formação distinta: o professor Alcindo Fernandes Gonçalves é mestre e doutor em ciência política e a professor Alice Fushako Itani é mestra em psicologia e doutora em sociologia.

Apesar de mencionar que um dos objetivos do mestrado seria formar profissionais “integrar quadros docentes de instituições de ensino superior” e do doutorado “preparar o

aluno pesquisador para a pesquisa científica e a docência em instituições de ensino superior”, o fato é que a grade curricular, tanto do mestrado quanto do doutorado, não apresenta nenhuma disciplina de formação didático-pedagógica ou humanística do professor.

3.27 Universidade de Fortaleza – UNIFOR

O programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Universidade de Fortaleza – UNIFOR compreende os cursos de mestrado e doutorado, sendo que ambos foram avaliados pela Capes e receberam conceito 4 (quatro).

O programa objetiva a qualificação de bacharéis em direito para o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa, bem como a capacitação de profissionais da área do direito visando um melhor desempenho de seus ofícios.

Quanto ao oferecimento de disciplinas e sua correlação com os objetivos do programa, em especial o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa, são ofertadas apenas quatro, quais sejam: Didática do Ensino Superior, Epistemologia Jurídica Filosofia do Direito e Seminários Especiais (Metodologia).

Os programas apresentam duas áreas de concentração: Direito Constitucional Público e Teoria Política e Direito Constitucional nas Relações Privadas. Por sua vez, contém seis linhas de pesquisa: Direitos Humanos, Estado Democrático de Direito no Brasil, Teoria da Democracia, Direito Constitucional no Direito das Obrigações, Direito Constitucional nos Direitos Reais e Direito Constitucional nas Relações Econômicas.

Com base nos projetos já desenvolvidos e disponíveis para consulta no site do programa, percebe-se que nenhum faz alusão a formação docente. Fato esse que configura uma ausência de sintonia com os objetivos propostos.

São apresentados vinte professores, desses, apenas quatro apresentam formação diversa da formação técnico-jurídica. São eles: o professor Arnaldo Vasconcelos, que é graduado e licenciado em Filosofia; o professor Gustavo Raposo Pereira Feitosa que é mestre em Sociologia e doutor em Ciências Sociais; o professor José Filomeno de Moraes Filho que é mestre em Ciência Política e o professor Rosendo de Freitas Amorim que é mestre e doutor em Sociologia.

3.28 Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

A Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM oferece os cursos de mestrado e doutorado em direito político e econômico, ambos avaliados com nota 4 (quatro) pela CAPES.

A área de concentração “direito político e econômico” apresenta duas linhas de pesquisa: “a cidadania modelando do Estado” e “o poder econômico e seus limites jurídicos.”.

Os programas, tanto o mestrado quanto do doutorado, não apresentam disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica dos futuros professores, aliás, na apresentação dos programas, sequer é mencionado qualquer objetivo ou diretriz relativa à formação de profissionais qualificados para atuar no magistério superior. As chamadas atividades programadas obrigatórias referem-se somente à produção bibliográfica, técnica e artística relacionada à pesquisa individual e vinculada à área de concentração. Não há nenhuma referência ao estágio docente.

Os programas apresentam vinte professores permanentes, sendo que apenas quatro deles possuem formação diversa da formação técnico-jurídica. O professor Alysso Leandro Barbate Mascaro é livre docente em filosofia, a professora Clarice Seixas Duarte é doutora em filosofia, o professor Vicente Bagnoli é doutor em filosofia e o professor Alessandro Serafin Octaviani Luis é doutor em economia política.

3.29 Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo – FADISP

A Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo – FADISP oferece os cursos de mestrado e doutorado. O mestrado apresenta a área de concentração “função social do direito” e o doutorado “a Constituição Federal como fundamento da função social do direito”. Ambos estão avaliados com nota 4 (quatro) pela CAPES.

Segundo se verifica da apresentação oficial, os programas têm os objetivos de: a) qualificar pesquisadores, em especial, bem como outros operadores do Direito, tais como professores, julgadores, representantes do Ministério Público e advogados; b) estimular e desenvolver a pesquisa científica; c) contribuir para que pesquisas sejam voltadas para a expansão qualitativa do Direito; d) propiciar a integração dos estudos jurídicos no processo de desenvolvimento social e econômico do país, de modo a ressaltar sempre a Função Social do Direito; e) desenvolver o estudo do Direito em nível científico, sistematizando-o a partir de noções sólidas, extraídas da filosofia do Direito e da sociologia, harmonizando-o com os

novos rumos, em face das necessidades do mundo atual; f) estimular a crítica doutrinária e jurisprudencial mediante pesquisa e elaboração de trabalhos; g) habilitar o pesquisador para o exercício do ensino superior.

Os programas não apresentam disciplinas voltadas para a formação específica do magistério jurídico. Em relação aos professores dos programas, são apresentados dezoito professores, sendo que o professor Fernando Curi Peres é mestre e doutor em economia, o professor Henrique Garbellini Carnio é doutor em filosofia e o professor Tércio Sampaio Ferraz Júnior é doutor em filosofia.

3.30 Instituto Toledo de Ensino – ITE

O programa de pós-graduação do Instituto Toledo de Ensino – ITE, conta com os cursos de mestrado e doutorado em direito avaliados pela CAPES com conceito 5 (cinco). Tem como área de concentração o “Sistema Constitucional de Garantia de Direitos” e contempla duas linhas de pesquisa: “Direitos Fundamentais e Inclusão Social e Garantias de Acesso à Justiça e Concretização de Direitos.”.

Destacam-se os seguintes objetivos: otimizar o acesso à atualização e à reflexão crítica e aprofundada do mestrando diante do objeto da Ciência Jurídica, constantemente modificável, que é o Direito; permitir ao mestrando o acesso ao Direito conducente à Modernidade, integrando-o com os conceitos de Direito Público e Privado e relacionando-os sempre ao fato social emergente; analisar os institutos do Direito como instrumento de transformação social, embasando-os nos contextos da ciência e do pensamento contemporâneo; conduzir o mestrando à reflexão crítica do Ensino do Direito, formando docentes capacitados ao Magistério Superior, contribuindo, assim, com a qualificação regional do Ensino Jurídico; revitalizar o Ensino do Direito, especialmente voltado para a Faculdade de Direito de Bauru, através da cooperação acadêmico-profissional constante no intercâmbio de produções científicas e, com esse resultado, incentivar o aluno de Graduação a transformar-se em Cientista do Direito ou Docente Superior; contribuir, com estudos científicos e consentâneos à necessidade da sociedade, para a elaboração de conteúdos de propostas legislativas e de projetos comunitários mais amplos; permitir a visualização da interdisciplinaridade do Direito, interpenetrando os conceitos do Direito Constitucional com as disciplinas Direito Civil e Direito Processual Civil, Filosofia do Direito, Teoria Geral do Direito, além de outras; e propiciar, através da pesquisa, a vinculação do Ensino Jurídico com o trabalho do Operador do Direito e com as práticas sociais.

São apresentados doze professores, sendo que nenhum apresenta formação diversa da formação técnico-jurídica.

3.31 Programas avaliados com a nota mínima (três) pela CAPES

Todos os programas que foram avaliados com a nota três, nota mínima para ser reconhecido e recomendado pela CAPES, oferecem apenas o curso de mestrado, sendo que um deles, o mestrado em direito e desenvolvimento da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, trata-se de mestrado profissional, ressalte-se, no entanto, que a FGV oferece, também, o programa de mestrado na modalidade acadêmica.

Os demais programas de mestrado acadêmico são os seguintes: mestrado em direito da Universidade Federal de Alagoas, da Universidade Católica de Brasília, da Faculdade de Direito Milton Campos, da Faculdade de Direito do Sul de Minas, da Universidade Católica de Pernambuco, do Centro Universitário Curitiba, das Faculdades Integradas do Brasil, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Católica de Petrópolis, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, da Universidade Cândido Mendes, da Universidade Federal de Santa Maria, da Universidade de Caxias do Sul, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, do Centro Universitário La Salle, do Centro Universitário Ritter dos Reis, da Faculdade Meridional, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, da Fundação Universidade Federal de Sergipe, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, da Universidade Metodista de Piracicaba, da Universidade de Marília, do centro universitário Fieo, da Universidade Nove de Julho, da Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, da Faculdade Escola Paulista de Direito; mestrado em ciência jurídica da Universidade Estadual do Norte do Paraná e do Centro Universitário de Maringá; mestrado em constituição e sociedade do Instituto Brasiliense de Direito Público; mestrado em direito agrário da Universidade Federal de Goiás; mestrado em direito agroambiental da Universidade Federal de Mato Grosso; mestrado em direito ambiental da Universidade Estadual do Amazonas; mestrado em direito ambiental e desenvolvimento sustentável da Escola Superior Dom Helder Câmara; mestrado em direito constitucional da Universidade Federal Fluminense; mestrado em direito e regulação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro; mestrado em direito da sociedade da informação do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas; mestrado em direito e inovação da Universidade Federal de Juiz de Fora; mestrado em direito e instituições do

sistema de justiça da Universidade Federal do Maranhão; mestrado em direito e justiça social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; mestrado em direito negocial da Universidade Estadual de Londrina; mestrado em direito processual civil da Universidade Federal do Espírito Santo; mestrado em direito processual e cidadania da Universidade Paranaense; mestrado em direito público da Universidade Federal de Uberlândia; mestrado em direito, políticas públicas e desenvolvimento regional da do Centro Universitário do Estado do Pará; mestrado em direitos coletivos e cidadania da Universidade de Ribeirão Preto; mestrado em direitos fundamentais da Universidade de Itaúna; mestrado em direitos fundamentais da Universidade da Amazônia; mestrado em direitos humanos da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e da Universidade Tiradentes, mestrado em direitos humanos e cidadania da Universidade de Brasília; mestrado em hermenêutica e direitos fundamentais da Universidade Presidente Antônio Carlos, mestrado em instituições sociais, direito e democracia da Universidade FUMEC.

Tendo em vista o elevado número de programas de mestrado avaliados com nota três, não fizemos, em relação a eles, análise individualizada, como os programas com notas superiores, o poderia prolongar demasiadamente o presente trabalho.

No entanto, todos eles apresentam perfis semelhantes, tanto entre eles, como quando comparados como os programas de mestrado e doutorado de notas superiores. De uma maneira geral, todos afirmam explicita ou implicitamente, que dentre os objetivos está a formação de professores para o ensino jurídico; ocorre que ao analisar elementos como a grade curricular, dissertações já defendidas e a formação dos professores, o que se percebe é que há uma forte tendência para a pesquisa. O desenvolvimento de trabalhos voltados para o aprofundamento da pesquisa jurídica é da solidificação dos conhecimentos técnico-jurídicos é predominante. Na verdade, todos se preocupam com a formação de pesquisadores ou juristas de renome.

A publicação de trabalhos científicos, via de regra, tem um peso muito maior na seleção dos ingressantes do que a experiência e o exercício do magistério. Também, ao longo do curso o que se vê é o estímulo muito mais expressivo para que os alunos publiquem artigos científicos em revistas especializadas do que o estímulo para o estágio ou prática docente durante o curso. Este, quando ocorre, se dá no mínimo de quantidade de horas possível e na maioria dos casos não é incluído como disciplina obrigatória, algumas vezes nem como atividade curricular regular. Estágio docente obrigatório mesmo somente quando o aluno é beneficiário de bolsa de estudo, mesmo assim, por exigência do órgão de fomento.

Em relação à grade curricular, muito se distancia daquela considerada como o mínimo

necessário por este trabalho. A formação didático-pedagógica do professor é sempre relegada a segundo plano. O estudo da didática, por exemplo, é algo que passa despercebido pelos programas. A formação humanística também não teve melhor sorte. O que é interessante para os programas, como dito, é a formação técnica. A multidisciplinariedade também é algo que não interessa muito. O estudo da filosofia e sociologia, quando há, é restrito à filosofia ou sociologia do direito, e mesmo assim, em carga horária restrita. Disciplinas como ética, teoria do Estado, Economia, política também são muito pouco lembradas pelos programas.

Assim, de uma forma geral, pode-se dizer que todos esses programas avaliados com nota três pela CAPES não atendem ao necessário para a formação didático-pedagógica e humanística dos professores dos cursos de direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de jurídicos no Brasil surgiram a partir da fundação das escolas de direito de Olinda e São Paulo. A partir daí o desenvolvimento do ensino jurídico no Brasil sofreu forte influência do pensamento positivista. Essa corrente filosófica, que nasceu a partir dos ideais de tornar o conhecimento livre de todos os elementos que não pudessem ser comprovados cientificamente, logo fez surgir no direito o chamado positivismo jurídico. Essa vertente procurava tornar o direito livre de todas as demais circunstâncias axiológicas, políticas ou econômicas. O direito deveria ser resumir ao estudo das leis. Segundo os positivistas, não compete ao estudioso do direito a aferição de significados de justiça, moral, dignidade, dentre outros.

Dessa forma, essa maneira de pensar fez surgir no âmbito das escolas de direito o professor preocupado unicamente com o ensino do chamado direito positivo, ou seja, as leis emanadas do Estado, sem qualquer preocupação interpretativa ou reflexiva. Os alunos eram transformados em meros depositários de informações e repetidores de leis. De certa forma, essa metodologia atendia aos anseios da época, já que a própria produção do direito tinha sua base unicamente na Lei. Os estudos de disciplinas como a filosofia e a sociologia eram vistos como dispensáveis.

Na segunda metade do século XX ganhou força um movimento oposto denominado pós-positivismo, que já tinha surgido timidamente desde o culturalismo de Max Weber, que busca analisar o direito a partir de conceitos filosóficos e sociológicos. A fonte do direito não é mais somente a Lei, mas está conjugada com outros valores como a justiça e a moral. Atualmente, no Brasil essa corrente vem e firmando, sendo hoje objeto dos principais estudos filosóficos na área do direito.

Evidentemente, diante dessa nova realidade o antigo professor, formado na arcaica escola positivista, já não atende à expectativa da qualidade que se espera do ensino jurídico. Exige-se do professor dos cursos de direito uma sólida formação humanística para dotá-lo de capacidade de argumentação, raciocínio e reflexão, para que possa trabalhar de forma interdisciplinar com a filosofia, sociologia, economia, dentre outras. Já não se concebe mais o professor que ocupa seu lugar na sala de aula, simplesmente, pela autoridade do conhecimento técnico. Um grande profissional do direito, seja ele um notório promotor, advogado ou juiz de direito, só por esse fato, não necessariamente, será um bom professor. A qualidade para ingressar na carreira docente dos cursos jurídicos deve ser muito mais que a sólida formação técnica, é preciso entender que o direito mudou e conseqüentemente maneiro

interpretá-lo e aplica-lo.

Ocorre, entretanto, que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais se formam os professores parece que não perceberam essa mudança e não se adaptaram à nova realidade. Os mestrados que se dizem acadêmicos, na verdade possuem perfil que muito mais se aproxima dos mestrados profissionais. Há uma preocupação excessiva com a formação de pesquisadores e técnicos do direito. Não há a predominância, como deveria ser, de disciplinas voltadas para a formação humanística e didático-pedagógica do professor. A própria CAPES, ao regulamentar a criação de cursos de mestrado e doutorado não estabeleceu diretrizes a serem seguidas pelas instituições de ensino, a fim de se garantir maior foco na formação didática e humanística dos egressos desses cursos. Por essa razão convivemos com escolas de direito imersas numa realidade em que o que se pretende ensinar não condiz com a maneira de atuação dos professores.

Esse paradoxo, aliado à expansão indiscriminada dos cursos de direito levou à baixa qualidade do ensino. Os egressos dos cursos jurídicos saem das faculdades sem compreender o direito; muitas vezes com leis e códigos memorizados, mas sem condições intelectuais para conectar o conhecimento aprendido em sala de aula à realidade na qual desenvolverá sua vida profissional. De certa forma, os estudantes de direito não saem das faculdades preparados para compreender a sociedade repleta de conflitos e relações complexas. Segundo dados divulgados pela Ordem dos Advogados do Brasil, obtidos através dos exames de qualificação aplicados para os bacharéis pretendentes ao ingresso na advocacia, em média, menos de vinte por cento dos estudantes de direito saem das faculdades portando o mínimo de conhecimento necessário para o exercício profissional. Essa falha na aprendizagem e formação dos estudantes de direito foi qualificada por diversos especialistas como uma verdadeira crise no ensino jurídico brasileiro. O Ministério da Educação também se movimentou. A partir da constatação feita pela OAB e do conceito ruim de alguns cursos de direito, obtidos em avaliações feitas pelo MEC, o governo determinou o fechamento de diversos cursos e a proibição de vestibulares em outros. Ainda, foi firmada parceria entre MEC e OAB para realização de estudos no sentido de se fixar novas regras para o funcionamento dos cursos de direito.

Ocorre que por mais que se busque solução, não há como haver uma melhora na formação dos estudantes de direito caso não haja uma mudança radical na metodologia de formação dos professores. Afinal, professores mal formados conduzem ao ensino ruim. Nesse aspecto, é importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pouco ou quase nada prescreveu para a formação dos professores dos cursos superiores; apenas

fixou um quórum mínimo de professores mestres e doutores a que as faculdades devem obediência. Esse fato abriu a possibilidade das faculdades contratarem para exercício do magistério profissionais que se sobressaem em suas áreas de atuação, com forte formação técnica, mas sem nenhuma formação didático-pedagógica. Não é raro os cursos de direito estarem povoados por professores que também são juízes, promotores, advogados públicos, defensores públicos que fazem do magistério uma segunda profissão, tanto por opção quanto por dedicação. Muitos desses profissionais, por força da regulamentação de sua primeira profissão, no caso, o cargo público de que são titulares, estão limitados para se dedicarem à docência, inclusive quanto à carga horária, o que faz com que se tenham poucos professores com dedicação integral, em sua grande maioria, ou cumprem carga horária parcial ou são horistas.

Não havendo, portanto, na LDB, diretrizes claras para a formação dos professores, e nem diretrizes específicas da CAPES, os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos que são a principal via de formação docente, são concebidos a partir de um perfil determinado por cada instituição de ensino, valendo-se de sua autonomia didático-pedagógica. A atuação da CAPES é muito mais de cunho repressivo, através de avaliação periódica, do que propriamente de controle sobre as finalidades dos programas de pós-graduação. Assim, predomina nos programas de mestrado e doutorado *stricto sensu* o direcionamento para a pesquisa e conseqüentemente a formação de pesquisadores. Evidentemente, não devia ser assim, os mestrados e doutorados acadêmicos deviam ter por principal finalidade a formação de professores para os cursos superiores. Não se quer dizer com isso que não se deve formar pesquisadores, afinal a universidade também deve fomentar a pesquisa, o queremos destacar é que em primeiro plano deve estar a formação docente. À unanimidade, os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos muito mais se aproximam dos mestrados profissionais, pois é rara a preocupação institucional com o oferecimento de disciplinas propedêuticas. Muito pouco ou quase nada se trabalha a formação didático-pedagógica, aliás, nenhum dos programas avaliados pela CAPES oferece aos seus discentes, disciplinas e professores especialistas no ensino da didática e da metodologia do ensino jurídico. Não se concebe falar em formação docente sem oferecer ao estudante sólida formação didática e pedagógica; infelizmente, porém, os cursos de mestrado e doutorado não dão a necessária importância a essa circunstância. Da mesma forma, não há a preocupação necessária com o oferecimento de disciplinas que visam à formação humanística dos professores. Filosofia, sociologia, economia, ética, dentre outras, são disciplinas que, visivelmente, recebem pouca atenção dos programas de mestrado e doutorado. O estágio acadêmico existe, muito mais por imposição da

CAPES, em relação aos alunos bolsistas, do que por opção programa. Quanto aos alunos não bolsistas, são poucos os cursos que tratam o estágio como disciplina obrigatória. Há que se dizer, inclusive, que o próprio órgão avaliador, a CAPES, direciona a avaliação para a capacidade de formação de pesquisadores, haja vista que a produção científica dos docentes e discentes dos programas constitui item de peso nas avaliações. Assim, pode-se dizer que os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos em direito no Brasil não formam adequadamente os professores.

É preciso, portanto, que haja uma mudança de concepção. Os cursos de mestrado e doutorado que se dizem acadêmicos não podem se afastar do propósito de formar professores para os cursos superiores. O perfil desses cursos deve ser caracterizado por uma forte carga de disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica e humanística dos professores, além de manter o foco mais detidamente no estágio acadêmico.

Portanto, a tão propalada crise no ensino jurídico brasileiro passa, certamente, pela má-formação didático-pedagógica e humanística dos professores, mesmo que essa não seja sua única causa. É preciso encontrar o equilíbrio entre a formação técnico-jurídica e a formação docente propriamente dita. Por mais que as faculdades queiram se destacar possuindo em seus quadros profissionais brilhantes, não pode relegar a segundo plano a atenção aos genuínos professores; e esses professores somente estarão disponíveis no mercado, em número suficiente para atender a todos os cursos jurídicos, caso haja uma mudança de concepção na sua formação.

As diversas medidas adotadas pelos órgãos competentes para conter a crise no ensino jurídico, seja fechando cursos, suspendendo vestibulares ou instituindo normas mais rígidas para a autorização, funcionamento e avaliação dos cursos, não surtirão os efeitos esperados caso a principal engrenagem, o professor, não receba a atenção necessária. Enquanto houver cursos de mestrado e doutorado acadêmicos voltados quase que exclusivamente para a pesquisa, termos professores mal formados lecionando nos cursos jurídicos, e por consequência, bacharéis em direito formados sem o conhecimento mínimo necessário para o exercício da profissão.

É preciso uma mudança mais que urgente no perfil dos cursos de mestrado e doutorado em direito, de forma que passem a privilegiar, na prática, disciplinas tendentes à formação didático-pedagógica e humanística dos futuros professores dos cursos de direito. A consolidação da nova maneira de pensar e aplicar o direito, denominada de pós-positivismo, que na verdade foi uma mudança forçada pela própria evolução da complexidade das relações sociais, exige uma preparação de profissionais conectados a essa nova realidade. Caso

contrário, continuaremos a assistir a formação em massa de bacharéis em direito incapazes de exercer a profissão para a qual foram formados.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria L. de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. **Ação Didática no Ensino Superior: A Docência em Discussão**. In: Revista Teoria e Prática da Educação, v. 7, n. 1, p. 101-106, jan./abr. 2004.
- BARROSO, Luis Roberto (org). **Fundamentos teóricos e filosóficos do novo direito constitucional brasileiro (pós-modernidade, teoria crítica e pós-positivismo)**. In: A nova interpretação constitucional. Ponderação, direitos fundamentais e relações privadas. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.
- BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2 ed. Lumen Juris. Rio de Janeiro: 2000.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Artmed. Porto Alegre: 2001.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Estudos Sobre o Ensino Jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- BOBBIO, Norberto. **El positivismo jurídico**. (trad. Rafael de Asís y Andrea Greppi). Madri: Editorial Debate, 1993.
- BRAATZ, Tatiani heckert. **ENTRE A MUDANÇA E A CONTINUIDADE: os rumos do ensino jurídico no Brasil a partir de uma análise pós-positivista do fenômeno jurídico**, 2008. 150 f. Dissertação do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica – Universidade Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, 2008).
- BRASIL. Advocacia Geral da União. Ministério da Fazenda. **Portaria Interministerial n 20, de 2009**. Disponível em: < http://siabi.trt4.jus.br/biblioteca/direito/legislacao/atos/federais/pri_agu_mf_bcb_2009_20.pdf >. Acesso em: 25 mar. 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado; 1988.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Avaliação Trienal 2013**. Disponível em: < <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2013.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n 193, de 2011**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2340-portarias>>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 2013**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Direito_doc_area_e_comiss%C3%A3o_16out.pdf. Acesso em: 25 fev. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n 34, de 2007**. Disponível em <<http://www.cnj.jus.br/atos-administrativos/atos-da-presidencia/323-resolucoes/12149-resolu-no-34-de-24-de-abril-de-2007>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Resolução n 73, 2011**. Disponível em: <<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/mp%5CResolucao73CNMP.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BRASIL. Defensoria Pública da União. **RESOLUÇÃO CSDPU n 64, de 2012**. Disponível em:<http://www.dpu.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8852:resolucao-csdpu-n-64-de-03-de-julho-de-2012-dispoe-sobre-o-exercicio-de-atividades-de-magisterio-por-membros-da-defensoria-publica-da-uniao&catid=49&Itemid=460>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 1998**. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa do MEC n 7, de 2009**. Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>>. Acesso em 18. nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n 1.886, de 1994**. Disponível em: < <http://www.oab-rn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em 18. nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n 01, de 2006**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n 09, de 2004**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf> Acesso em: 03. jun. 2013.

BRASIL. PUC-Rio. **Programa de Pós-Graduação em Direito**. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/progjur.html#apresentacao>>. Acesso em 07. jul.2013.

_____. Conselho Universitário. **R e s o l u ç ã o n 50, de 2010**. Disponível em: < <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5371894291310075264.pdf>>. Acesso em 07. jul.2013.

BRASIL. Procuradoria – Geral Federal. **Portaria PGF n. 1432, de 2008**. Disponível em < <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=211483>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

BRASIL. Universidade Gama Filho. **Programa de Pós-Graduação em Direito**. Disponível em: <<http://www.ugf.br/stricto/direito?q=stricto/77/programa>>. Acesso em 07. jul.2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n 52, de 2002**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS>.

pdf.> Acesso em 07. jul.2013.

BRASIL. Universidade de São Paulo. **Resolução n 6542, de 2013**. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-6542-de-18-de-abril-de-2013>> Acesso em 07. jul.2013.

BRASIL. Universidade Federal do Paraná. Conselho de ensino, pesquisa e extensão. **Resolução n 65, de 2009**. Disponível em: < http://www.ppge.ufpr.br/resol_65_09_ceppe.pdf>. Acesso em: Acesso em 07. jul. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9394, de 96**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 mar. 2013.

CASTANHO, S. CASTANHO. M.E. (orgs.) **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CENCI. Angelo Vitório. FÀVERO. Altair Alberto. **Notas sobre o papel da formação humanística na universidade**. Revista Pragmateia Filosófica. Passo Fundo, ano 2, n 1, 2008. Disponível em: < <http://www.nuep.org.br/site/images/pdf/rev-pragmateia-v2-n1-out-2008-notas-sobre-o-papel.pdf>>. Acesso em 20. nov. 2013.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. **O Direito e os Direitos: Elementos para uma crítica do Direito contemporâneo**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2011.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Exame de Ordem em Números**. Disponível em: < http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/exame_de_ordem_em_numeros.pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2014.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Provimento n. 144, de 2011**. Disponível em: <http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/geral/provimento_144_exame_de_ordem.pdf>. Acesso em: 25 mar.2013.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Poder dos Juízes**. São Paulo: Saraiva, 1996.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Poder dos Juízes**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FORNARI. Luiz Antônio Pivoto. **O Ensino Jurídico no Brasil e a Prática Docente: Repensando a Formação do Professor de Direito Sob uma Perspectiva Didático-Pedagógica**, 2007. 180 f. Dissertação do Mestrado em Direito – Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

FRAGALE FILHO, Roberto. A portaria MEC Nº 1.886/94 e os novos dilemas do ensino jurídico. In. **Revista da Faculdade de Direito da UFF**. Vol. 4, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. 19 ed. Paz e Terra. São Paulo: 1996.

GAJARDONI, Fernando da Fonseca. **As transformações do Direito e o novo perfil do profissional jurídico**. In: Revista Juris Síntese. Nº 41 - Maio/Junho, 2003.

GASPARINI, J. L. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papirus, 1994.
GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Luiz Flávio. **A Crise (tríplice) do Ensino Jurídico**. Jus Navigandi, Teresina, ano 7, n. 59, 1 out. 2002. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/3328>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

HART, Herbert L. A. **O conceito de direito**. Tradução de A. Ribeiro Mendes. 3.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

HOBBS, Thomas. **Diálogo entre um filósofo e um jurista**. São Paulo: Landy, 2001.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Babtista Machado. 6. ed. Coimbra: Armenio Amado, 1984.

LEWIS, Thiago Serrano. **Concretização do pós-positivismo jurídico no âmbito do direito processual civil**. São Paulo. 2014. Disponível em: < http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12821>. Acesso em 03. mar. 2014.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. **Crêterios de avaliaçãõ externa dos cursos jurıdicos**. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. **Ensino jurıdico. Parâmetros para elevaçãõ de qualidade e avaliaçãõ**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993.

JR. J Cretella. CRETELLA. Agnes. **Teoria pura do Direito: Introduçãõ à problemática científica do direito/Hans Kelsen**. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

LUCARELLI, E. **Um desafio institucional: inovaçãõ e formaçãõ pedagógica do docente universitário**. In: Castanho, S. Castanho, M. O que há de novo na educaçãõ superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

MARQUES, Marta. FÁVERO, Altair Alberto. **A docência da educaçãõ superior: do paradigma do ensino ao paradigma da aprendizagem**. XVI ENDIPE. UNICAMP. Campinas: 2012.

MASETTO, M. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Docência Universitária: repensando a aula**. In: Teodoro, A. Vasconcelos, M. L. (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formaçãõ universitária**. São Paulo: Mackenzie, 2003.

_____. **Docência Universitária: repensando a aula**. In: Teodoro, A. Vasconcelos, M. L. (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formaçãõ universitária**. São Paulo: Mackenzie, 2005.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **A OAB e os padrões de qualidade do ensino jurıdico**.

In: Anuário ABEDI. Florianópolis: Boêmios. 2003.

MENDONÇA, Jacy de Souza. **O Curso de Filosofia do Professor Armando Câmara**. Porto Alegre: Fabris, 1999.

MELO FILHO, A. **Direito Educacional: aspectos teóricos e práticos**. Revista do Conselho de Educação do Ceará, Fortaleza, n. 8, p. 47-74, 1982-1983.

MIGALHAS. **Especialistas opinam sobre o ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI161345,81042-Especialistas+opinam+sobre+o+ensino+juridico+no+Brasil>> Acesso em 05. Dez.2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Suspensa abertura de cursos de Direito até criação de novas regras. Parceria entre OAB e MEC suspende 38 cursos de Direito**. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI174819,71043-Suspensa+abertura+de+cursos+de+Direito+ate+criacao+de+novas+regras>> Acesso em 22. Mar.2013.

MOLLER, Max. **Teoria Geral do Neoconstitucionalismo. Bases teóricas do constitucionalismo contemporâneo**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

MOREIRA, Cláudio. **Da Pedagogia à Andragogia**. Disponível em: <<http://claudiomoreira.wordpress.com/2010/01/02/da-pedagogia-a-andragogia/>> Acesso em 20. nov. 2013.

NASSETTI, Pietro. **Do Contrato Social: Jean- Jacques Rousseau**. 3. ed. Martin Claret: São Paulo, 2011.

NUNES, C. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**. Revista Brasileira de Educação: São Paulo, maio-ago, 2000.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todos os países**. Disponível e: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>>. Acesso em. 05. Dez. 2013.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Parceria entre OAB e MEC suspende 38 cursos de Direito**. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/util/print/26428?print=Noticia>> Acesso em 05. Dez.2013.

PERRENOUD. P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

SANTOS, Carlos César Ribeiro Santos. **Andragogia: Aprendendo a ensinar adultos**. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos10/402_ArtigoAndragogia.pdf> Acesso em 18. nov. 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**. 7 ed. Porto Alegre:

Livraria do Advogado, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Os Saberes Implicados na Formação do Educador**. In: BICUDO. Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.) 1996. Formação do Educador: Dever do Estado, Tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. Editora Pedagógica e Universitária. São Paulo. 1986.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Faculdade de Direito, 1912-2000**. Curitiba: UFPR, 2000.

STRECK, Lenio. **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise: Uma Exploração Hermenêutica da Construção do Direito**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011. p.97

STRECK, Lenio. **Crise de Paradigmas: Devemos nos Importar, Sim, com o que a Doutrina Diz**. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2006-jan-05/devemos-importar-sim-doutrina>>. Acesso em: 22. jul. 2013.

TEIXEIRA, Mirian Aparecida R. M. **Prática docente e autonomia do aluno: uma relação a ser construída em cursos de graduação**. Educação e Currículo – PUCSP. Tese de Doutorado. São Paulo, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. Cadernos Pedagógicos do Libertad. Libertad. São Paulo: 1994.

VEIGA, I; RESENDE, L E FONSECA, M. **A Aula Universitária e inovação**. em CASTANHO, M e VEIGA, I. **Pedagogia Universitária: a aula em foco**; Campinas: Papyrus, 2000.

VILLELA, João Baptista. **Os cursos pós-graduados em Direito e a superação da idade exegética**. In: ENCONTRO da UnB. Ensino jurídico. Brasília: UnB, 1979.

VIGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Ícone. São Paulo: 1998.

WARAT, Luís Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

