

**O DOCENTE EM CURSOS DE DIREITO: ANÁLISE DO PERFIL DE FORMAÇÃO EM  
UMA AMOSTRA NORTE-MINEIRA**

**THE PROFESSOR OF LAW: ANALYSIS OF PROFESSIONAL PROFILE IN A SAMPLE  
FROM THE NORTH OF MINAS GERAIS (BRAZIL)**

**EL PROFESOR EN CURSOS DE DERECHO: ANÁLISIS DEL PERFIL DE FORMACIÓN  
EN UNA MUESTRA MINERA DEL NORTE**

**WELLEM RIBEIRO DA SILVA**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes  
Claros. Professora do curso de Direito da FAVENORTE

**CLAUDINEIA TEIXEIRA LIMA**

Acadêmica do curso de Direito da Faculdade FAVENORTE  
claudineiat16@gmail.com

**GILMAR RIBEIRO DOS SANTOS**

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Departamento de  
Política e Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade  
Estadual de Montes Claros  
gilrds50@gmail.com

## Resumo

O objetivo do presente trabalho é discutir a formação do docente em Direito nos cursos de graduação da região Norte de Minas Gerais, Brasil. A metodologia proposta foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa local e envolveu pesquisa documental em *websites* das principais instituições da região e por contato direto para identificar os docentes de Direito, para posteriormente analisar o currículo *Lattes* de cada um. Os resultados mostraram que 155 (83,9%) dos Docentes em cursos de Direito possuem bacharelado em Direito, sendo os demais profissionais de áreas afins. Cerca de 30% dos docentes bacharéis em Direito lecionam em mais de uma instituição, apenas 7% não possui uma Pós-Graduação *lato sensu* e cerca de 40% não possuem nenhuma formação *stricto sensu*, sendo baixíssimo o número de doutores (5%). Há diferenças marcantes entre as formações docentes dentre instituições públicas e privadas nessa relação, mostrando maior titulação na rede pública. O quadro geral permite inferir que ainda há necessidade de maior atenção à formação docente específica para a área do Direito, reforçando tanto seus aspectos didáticos e de formação em pesquisa e extensão.

**Palavras-chave:** Didática. *Stricto sensu*. Formação docente. Bacharelado em Direito.

## Abstract

This paper aims to discuss the graduation of the professor of law in undergraduate courses in the northern region of Minas Gerais, Brazil. The proposed methodology was approved by the local Research Ethics Committee and involved documentary research on websites of the main institutions in the region and also direct contact to identify the list of law professors, to further analyze the *Lattes* curriculum of each one. The results showed that 155 (83.9%) of Law School professors have a Bachelor of Law degree, while the remainder are professionals in related fields. About 30% of law professors teach in more than one institution, only 7% do not have a *lato sensu* postgraduate degree and about 40% do not have any *stricto sensu* education, and the number of doctors (5%) is very low. There are striking differences in the educational formation between public and private institutions in this relationship, showing greater degrees in the public network. The general picture allows to infer that there still is a need for specific abilities in education in the area of law, reinforcing didactic aspects as well as aspects of research and extension training.

**Keywords:** Didactics. *Stricto sensu*. Professor training. Bachelor of Law degree.

## Resumen

El objetivo de este artículo es discutir la formación del docente de derecho en los cursos de graduación en la región Norte de Minas Gerais, Brasil. La metodología propuesta fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación local e involucró investigación documental en sitios web de las principales instituciones de la región y por contacto directo para identificar a los docentes de derecho, para luego analizar el *curriculum Lattes* de cada uno. Los resultados mostraron que 155 (83,9%) de los Docentes de la carrera de Derecho poseen el título de Licenciado en Derecho, siendo los demás profesionales de áreas similares. Aproximadamente el 30% de los docentes con licenciatura en derecho imparten clases en más de una institución, solo el 7% no tiene un posgrado *lato sensu* y alrededor del 40% no posee una formación *stricto sensu*, con un número muy bajo de doctores (5%). Hay marcadas diferencias entre la formación docente entre instituciones públicas y privadas en esta relación, mostrando mayor titulación en la red pública. El panorama general permite inferir que aún es necesaria una mayor atención a la formación docente específica del área del Derecho, reforzando tanto sus aspectos didácticos como formativos en investigación y extensión.

**Palabras clave:** Didáctica. *Stricto sensu*. Formación de profesores. Licenciatura en Derecho.

## 1 INTRODUÇÃO

Há na literatura nacional uma corrente que argumenta uma crítica à didática pautada no modelo tradicional e ainda dominante de ensino, centrado no docente enquanto detentor do saber, salientando a necessidade de avançar em aspectos que favoreçam um modelo de ensino mais eficaz na formação humanística e na construção do “aprender a aprender” (FREIRE, 2003).

A formação jurídica, em especial, requer atenção quando se observa que ainda está alicerçada em um modelo rigidamente tecnicista no qual a mente humana é tratada como uma enciclopédia de leis em formação e atualização. A formação docente aliada à capacitação didática parece ser uma vertente obviamente favorável na árdua batalha que busca romper o paradigma positivista de ensino jurídico focado no sujeito-objeto (STRECK, 2011). A forma como esse ensino é orientado possivelmente influenciará no comportamento herdado dos futuros profissionais das ciências jurídicas e docentes do ensino em Direito, que por sua vez, se não abordados, poderão continuar com a premissa de perpetuar o modelo de ensino que se formaram e acreditam ser único.

Nesse sentido, este trabalho busca compreender o perfil do docente que leciona nos cursos de Direito na região do Norte de Minas Gerais, dispondo junto aos dados argumentos relacionados à importância da didática e aspectos de comprometimento/vocação docente desse profissional.

## O PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes pelo parecer (CAAE: 02261018.9.0000.5146 Número do Comprovante: 133775/20). O desfecho primário buscado foi identificar o número de professores em cursos de Direito no Norte de Minas com as titulações máxima doutorado, mestrado ou pós-graduação em uma amostra significativa de instituições de ensino superior da região, no primeiro semestre de 2019. O desfecho secundário foi segregar esses valores entre instituições públicas e privadas, bem como descobrir as áreas de titulação desses docentes. No caminho epistemológico percorrido empregou-se o método indutivo, utilizando-se de uma abordagem quantitativa, descritiva, a partir da avaliação documental que constou de currículos Lattes de docentes de cursos de Direito das Instituições de Ensino Superior em destaque na região Norte de Minas Gerais. Para levantamento do corpo docente de cada curso de Direito das diversas instituições analisadas, foram realizadas pesquisas exploratórias em *websites* das instituições e contatos com as secretarias dos diversos cursos, salientando que nos resultados não serão identificados os sujeitos e nem mesmo as instituições, que serão apenas subdividas em públicas e privadas, assim respeitando as premissas éticas e evitando conflitos de interesse. Foram avaliadas as

formações curriculares (graduação e pós-graduação) de docentes pertencentes ao curso de Direito e que possuíam *Curriculum Lattes* de seis faculdades das 7 que possuíam curso de Direito em andamento em cidades de maior porte no Norte de Minas Gerais (4 em Montes Claros, 1 em Nova Porteirinha e 1 em Mato Verde). Uma faculdade foi excluída por estar ainda em sua primeira turma do curso. Desta forma, aceitou-se, ainda que empiricamente, que a amostra estudada tenha boa representação para estudo do perfil do docente caracterizando a região do Norte de Minas. Após tabulação dos dados para estatística descritiva, recorreu-se a análise crítica dos resultados com apoio em leitura de obras de autores que concentraram estudos nos temas pertinentes à didática e ao ensino jurídico, bem como de normativas e legislações relacionadas às exigências de formação do docente para atuação no Ensino Superior no Brasil. A bibliografia foi complementada com revisão exploratória de literatura realizada por meio de buscas no *Google acadêmico* com a finalidade de encontrar artigos similares de avaliação de perfil docente em cursos de graduação.

## 2 RESULTADOS

Um total de 185 currículos foram avaliados a partir do levantamento dos docentes das instituições. Destes, 76 (41,1%) eram do sexo feminino e 109 (58,9%) do sexo masculino. Constatou-se que 120 (64,8%) dos docentes concluíram sua graduação em universidades públicas, com destaque absoluto para UNIMONTES (109 profissionais).

Dentre os docentes, 30 (16,2%) não são graduados em Direito, possuindo graduação em Agronomia (1), Artes (1), Biologia (3), Ciências Econômicas (2), Ciências Sociais (4), Economia (2), Engenharia (1), Farmácia (1), Filosofia (3), História (1), Letras (4), Pedagogia (1), Psicologia (5), Sistema de Informação (1). Nesse grupo, 3 possuem especialização em didática ou metodologia do ensino superior, 15 são mestres como titulação máxima e 9 são doutores.

As análises subsequentes e os resultados que seguem a partir desse ponto no texto, restringe-se aos bacharéis em Direito, a fim de cumprir o objetivo que concentra no estudo de formação dos docentes bacharéis em Direito, que dominam a maior parte da matriz curricular do curso de Direito, e que correspondeu nessa amostra norte-mineira a 155 docentes.

Dentre os 155 docentes bacharéis em Direito, 10 (6,4%) possuem uma segunda ou terceira formação, a saber: Ciências Econômicas (2), Engenharia, Filosofia (2), História, Pedagogia (2), Geografia, Letras, Contabilidade. Dois professores possuíam três formações básicas, justificando os cursos com mais de um dentro dos parênteses nessa frase anterior.

Com relação à quantidade de empregos, observou-se que dos 155 docentes bacharéis em Direito, 46 (29,7%) lecionam em mais de uma instituição (18 deles em 3 instituições). Uma maior parte é docente somente na rede privada (102; 65,8%), enquanto 24 (15,5%) estão somente na pública e 29 (18,7%) na pública e na privada ao mesmo tempo. Outros vínculos de cargos públicos foram declarados nos currículos, a saber: Juiz de Direito (6), Assessor Jurídico (2), Analista do Ministério Público (2), Delegado (2), Conciliador, Promotor de Justiça, Defensor Público, Bombeiro.

A quantidade de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Direito foi levantada (**Quadro 1**). Um total de 49 (31,6%) possuem mais de uma Pós-Graduação *lato sensu* no Direito. O **quadro 1** tem o propósito de mostrar o perfil do quadro de docentes segundo instituição pública ou privada, incluindo assim as duplicatas dos docentes que atuam em ambas, por isso um cuidado deve ser tomado ao observar os números totais que correspondem às instituições, e observar que o “perfil geral” corresponde ao total da amostra, onde as duplicatas, ou seja, docentes que atuam em mais de uma instituição, são removidas. Notar ainda que há professores sem especialização nessa área, no entanto são docentes que possuem titulação *stricto sensu*, e assim estão habilitados para docência na educação superior.

**Quadro 1.** Perfil de docentes de cursos de Direito no Norte de Minas Gerais em 2018 segundo dados da pesquisa referentes a pós-graduação *lato sensu* na área do Direito.

Pós-Graduação <i>lato sensu</i>			
No de Especializações	Faculdades Públicas	Faculdades Privadas	Perfil Geral*
Nenhuma especialização	5 (9,4%)	8 (6,1%)	11 (7,1%)
Apenas uma especialização	30 (56,6%)	81 (61,8%)	95 (61,3%)
Dois especializações	16 (30,1%)	37 (28,2%)	44 (28,4%)
Três especializações	2 (3,8%)	3 (2,3%)	3 (1,9%)
> três especializações	0 (0%)	2 (1,5%)	2 (1,3%)
TOTAL	53 (100%)	131 (100%)	155* <sup>1</sup> (100%)

Fonte: dados da pesquisa, 2020.

<sup>1</sup> \* O perfil geral é de 155 docentes, exclui as duplicatas, ou seja, 29 docentes que lecionam na pública e privada ao mesmo tempo.

Percebeu-se grande variação de nomenclaturas dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu*. Ainda assim, nomes clássicos de Pós-Graduação foram agrupados mostrando destaque para cursos nas áreas de Direito Processual e Civil (34), Direito Público (32), Direitos Empresarial e Econômico (26), Direito Penal (24) e Direito do Trabalho (14). Dentre os docentes, 17 (11,7%) também fizeram especialização na área didática ou metodologia do ensino superior, sendo 10 dos professores ligados a instituição pública e os demais às privadas.

No que diz respeito à pós-graduação *stricto sensu*, observou-se que 68 (43,9%) não possuem formação de mestrado ou doutorado, 80 (51,6%) são mestres como titulação máxima e 6 (3,9%) são doutores. Títulos específicos de mestrado na área do Direito perfizeram 47 (30,3%), e doutorado na área específica do Direito 5 (3,2%). (**Quadro 2**).

**Quadro 2.** Perfil de docentes de cursos de Direito no Norte de Minas Gerais em 2018 segundo dados da pesquisa referentes a titulação máxima *stricto sensu*.

Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>				
Nível de formação	Área da formação	Faculdades Públicas	Faculdades Privadas	Perfil Geral
Nenhuma titulação <i>stricto sensu</i>		19 (35,8%)	58 (45%)	69 (44,5%)
Apenas Mestres	Direito	21 (39,6%)	33 (25,6%)	44 (28,4%)
	Outras áreas	7 (13,2%)	34 (26,3%)	36 (23,2%)
Doutores	Direito	5 (9,4%)	4 (3,1%)	5 (3,2%)
	Outras áreas	1 (1,8%)	0	1 (0,6%)
Doutores com Pós-doutorado*	Direito	1 (1,8%)	1 (0,8%)	1 (0,6%)
	Outras áreas	0	0	0
<b>TOTAL</b>		53 (100%)	129 (100%)	<b>155*2 (100,0%)</b>

Fonte: dados da pesquisa, 2020.

Os programas de mestrado específicos em Direito foram: Direito (32), Instituições Sociais, Direito e Democracia (4), Direito Público (2), Instituições Jurídico-Políticas (2), Direito Constitucional (2), Direito Ambiental (1), Hermenêutica e Direitos Fundamentais (1). As áreas afins dos mestres foram Desenvolvimento Social (18), Administração (4), Biodireito, Ética e Cidadania (2), Letras (2), História (2), Ciências da Saúde (2), e os demais um título de cada: Ciências Agrárias, Bioética, Desenvolvimento Regional, Filosofia, Sociedade Ambiente e Território, Regulação Estatal

<sup>2</sup> \* O Pós-Doutorado não foi incluído na somatória total, por ser docente repetido com formação de Doutor e por não ser considerado aqui como um título, à rigor dito.

e Autonomia Privada. Dentre os doutores, a formação em Direito prevaleceu, com 3 professores declarando o título em Ciências Jurídico-Sociais, 2 simplesmente em Direito, 1 em Educação.

Com relação a atividades além do ensino, apurou-se que 120 (77,4%) dos docentes não integram nenhum projeto de pesquisa. Dos 37 que fazem pesquisa, 22 são exclusivamente de instituições privadas e o restante de pública (4) ou ambas (11). Extensão foi relatada em currículo de 29 (18,7%) docentes, 3 exclusivamente de instituição pública, 7 de ambas, e o restante exclusivo de privadas (19).

## **DIDÁTICA COMO PREMISSA**

Nos dez anos seguintes ao de 1980, o aspecto didático-pedagógico, ainda conservando métodos históricos, pregava que para se ensinar Direito, “bastavam professores, alunos, códigos, poucos livros, textos e uma sala de aula”, ou seja, o mínimo. Denotando que o ensino era simplesmente depositado, sendo quase inexistentes pesquisas e análises críticas no tocante aos fenômenos jurídicos (RIVAS, 2004). Anos se passaram e há evidências de que a hermenêutica praticada nas salas continua abalizada em métodos tradicionais de interpretação (gramatical, teleológico, etc.), considerando o Direito como uma matéria demasiadamente técnica, como se o processo de interpretação pudesse ser feito em partes ou em fatias. O assunto é reportado como crise do ensino jurídico e crise do Direito, sustentada por um modelo de ensino falho e uma crise de caráter epistemológico, destinando a formação do operador do Direito para o enfrentamento de conflitos interindividuais, ofuscando condições de enfrentar/atender as demandas de uma sociedade repleta de conflitos supraindividuais (STRECK, 2011). Os operadores do direito continuam reféns do ensino que alimenta a não distinção entre lei e Direito, perpetuando um aprendizado limitado, onde os direitos e a vida dos direitos são válidos apenas pelo que está escrito na lei, abstando-se da possibilidade crítica, pois, o legislador nem sempre busca atender às necessidades da sociedade. De certa forma, traz-se para esse ponto que o paradigma também depende de conscientização em relação aos mecanismos de avaliação dos cursos, como o ENADE, e até mesmo o exame da Ordem dos Advogados do Brasil. As avaliações podem contribuir assumindo ainda mais a missão de considerar o aprendizado jurídico sob ótica menos tecnicista, ou seja, menos voltada ao “decoreba” de leis. 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.

Gameiro e Guimarães Filho (2017) alimentam em seu trabalho a discussão de que na área do Direito, uma das possibilidades de explicar a baixa formação acadêmica ainda predominante em algumas instituições, seria resíduo de uma visão destorcida e até voltada ao *marketing* universitário de que o melhor professor é aquele que ocupa cargos públicos prestigiados. O promotor, o procurador, o juiz e o delegado, por exemplo, muitas vezes são requisitados para o exercício da docência no Direito, mas não receberam formação didática ou em pesquisa em suas atuações, tomando a docência como uma repetição daquilo que julgam correto por suas experiências próprias, assim limitando sua capacidade. Ainda assim, há nos instrumentos de avaliação de curso do INEP itens que consideram essa experiência do profissional em sua área de atuação fora da sala (vide nota de rodapé no. 2). Entretanto, o INEP instituiu medidas para reduzir esta característica e, assim, valorizar os professores com dedicação integral e perfil acadêmico, tendo em vista que, muitas vezes, a docência e a pesquisa acabavam por serem prejudicadas em virtude da pouca importância que se lhes era dada por profissionais que não tem a docência como sua profissão principal (GAMEIRO; GUIMARÃES FILHO, 2017). Essa discussão tem também intuito de demonstrar que se acredita-se na importância da formação específica para a docência, concordando com a ideia de que ser docente não é improvisação, pois há ciência consolidada para comprovar a necessidade de formação específica para o ensino. É um espaço de leigos quando se pensa que ser docente depende de um dom natural, ou de ser um bom profissional em sua área, ou ainda que basta ter bom domínio do conteúdo a ser ministrado (BEHRENS, 2011).

Paulo Freire é nitidamente um crítico do conhecimento pronto e acabado, comprovando a necessidade de que o professor esteja em constante aperfeiçoamento dos seus métodos de ensino a fim de superar um possível quadro de estagnação. Assim, os estudantes “vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2003, p. 26). Nesse sentido, vale aqui retomar a grande quantidade de pós-graduações que se encontra no mundo da docência em Direito. A presente pesquisa mostra que mais de 30% dos docentes possuem duas ou mais pós-graduações *stricto sensu*. Por um lado, isso pode privilegiar a formação docente no que tange ao acesso ao conteúdo de diversas especialidades que podem e devem se correlacionar. Esse comportamento enaltece o que se conhece como “teoria do capital humano”, onde a aquisição de mais conhecimentos e habilidades aumenta o valor do capital humano das pessoas, aumentando sua empregabilidade, produtividade e rendimento potencial (ZONATTO *et al.*, 2013). Por outro lado, infere-se aqui que esse acúmulo de formação docente possa não ter significado positivo sem que haja uma ligação entre essa formação e a prática docente

composta com recursos e habilidades do campo da didática.

## **NORMATIVA ORIENTADORA PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

Com relação à formação necessária para se atuar na docência do ensino superior, a norma diz que o mesmo deve possuir o requisito mínimo de Pós-Graduação *lato sensu*, porém há situações em que se aceita o profissional apenas graduado, podendo a instituição fazer o compromisso de que em prazo pré-determinado o docente irá obter a qualificação mínima<sup>3</sup>. Por outro lado, a maioria dos índices oficiais de avaliação dos cursos valorizam o aumento da proporção de mestres e doutores na equipe. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>4</sup> valoriza a presença de mestres e doutores na docência do ensino superior, bem como da pesquisa científica no mundo acadêmico, quando em seu art. 52, inciso II, postula que as Universidades, que representam o maior nível de complexidade de instituição de ensino superior, caracterizam-se por ter “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. O Brasil vem obtendo êxito nessa nova proposta, de forma que já cumpriu a meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2024, onde o objetivo é garantir o mínimo de 75% dos professores da Educação Superior com Mestrado ou Doutorado. Segundo o Observatório do PNE, a meta foi cumprida desde 2016, onde o país atingiu 78,2% de docentes com essa formação (OPNE, 2019). Um dos principais órgãos que impulsionam essa transição é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio de seus instrumentos de avaliação, assim mudando a realidade não só de Universidades como também faculdades, Escolas, Centros ou Institutos Superiores.

O INEP valoriza a presença dos mestres e doutores nos cursos a serem avaliados. O INEP cria os indicadores e ferramentas de avaliação que a equipe credenciada utilizará para avaliar a situação de um curso que pode estar em fase de pedido de autorização para funcionamento, de reconhecimento (o que deve ser solicitado pela instituição quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso) ou de renovação de reconhecimento (avaliação feita a cada três anos onde é calculado o Conceito Preliminar do Curso). O instrumento de 2017 disponível no portal mostra como a pontuação pode aumentar com relação à qualidade de formação do corpo docente sob

<sup>3</sup> Ministério da Educação. Parecer N°: CES 1.070/99, PROCESSO N°: 23001.000406/99-64, sobre os critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pareceres/p1070.pdf>. Acesso em: 1 de agosto de 2019.

<sup>4</sup> Governo Federal. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1 de agosto de 2019.

diversas óticas, dando-se destaque aqui na presente discussão os tópicos que relacionam a experiência docente, a formação docente e ainda a produção acadêmica (INEP, 2017).

A valorização de títulos *stricto sensu* se dá em mais de um indicador do INEP nas avaliações dos cursos. Quando se fala do Núcleo Docente Estruturante, por exemplo, a presença de pelo menos 60% de docentes com titulação *stricto sensu* é um critério pontuador. Há também o indicador “2.4” que é mais direto em relação à titulação dos docentes, possibilitando aumento de pontuação para a instituição quando há relatórios demonstrando que a equipe é capaz de “proporcionar o acesso a conteúdo de pesquisa de ponta, relacionando-os aos objetivos das disciplinas e ao perfil do egresso, e incentivar a produção do conhecimento, por meio de grupos de estudo ou de pesquisa e da publicação”. Citada a produção científica, nota-se que no instrumento de avaliação há também um tópico específico destinado a mesma, onde uma pontuação mínima será se “mais de 50% dos docentes previstos não possuem produção nos últimos 3 anos”, e uma pontuação máxima se “pelo menos 50% dos docentes previstos possuem, no mínimo, 9 produções nos últimos 3 anos” (INEP, 2017). Todos esses critérios do INEP irão fazer parte do relatório que será decisivo na autorização ou reconhecimento de um curso superior<sup>5</sup>.

## **PRESENÇA DE MESTRES E DOUTORES NO ENSINO DO DIREITO**

Considera-se que a metodologia da presente pesquisa tenha um papel importante ao levantar de forma independente os dados relacionados aos docentes em cursos de Direito, pois, abstém de um possível preparo das coordenações e instituições como presumivelmente pode ocorrer mediante às avaliações oficiais ligadas ao INEP, onde as instituições fazem investimento temporário para aumentar o quadro de docentes com *stricto sensu*, a fim de aumentar pontuações de avaliação de curso e assim garantir melhores cotas de financiamento estudantil, aumento de número de vagas, além de marketing mediante aos ranqueamentos nacionais das instituições.

<sup>5</sup> Ministério da Educação. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores (...). Portaria normativa nº 20, de 21 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/39380053/do1-2018-09-03-portaria-normativa-n-20-de-21-de-dezembro-de-2017--39379833](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/39380053/do1-2018-09-03-portaria-normativa-n-20-de-21-de-dezembro-de-2017--39379833). Acesso em: 1 de agosto de 2019.

Nas notas estatísticas do Censo 2018 apontaram que o perfil típico do docente em instituição pública é o doutor enquanto que na privada prevalece o mestre (INEP, 2018). Na presente pesquisa, o nível global de doutores docentes em curso de Direito atingiu apenas 3,8% dos 155 docentes catalogados com formação em Direito, enquanto que 51,6% eram mestres e os 43,9% restantes com apenas Pós-Graduação *lato sensu*. Num patamar geral, observou-se que cerca de metade dos docentes bacharéis em Direito dentro dos cursos de Direito no Norte de Minas já são ao mínimo mestres, sendo que a proporção foi 64,2% na pública e 55% nas privadas. Se somados os docentes não bacharéis em Direito, esse cálculo não sofreria uma grande alteração, passando a 59% de docentes com mestrado ou doutorado nos cursos de Direito no Norte de Minas Gerais (110 profissionais dentro do universo de 185). Os dados dessa amostra ficam aquém do que foi levantado no Censo 2018, que apontou nas públicas 64,3% de doutores, 25,5% de mestres, e 10,2% de especialistas, e nas privadas 50,1% de mestres, 25,9% de doutores, e 24% de especialistas (INEP, 2018).

A proporção ainda alta de especialistas sem mestrado e/ou doutorado, até mesmo na universidade pública da presente amostra (35,8% públicas vs 45% privadas), é alvo de reflexão quando se trabalha a importância do docente no ensino superior com capacitação para ensino, pesquisa e extensão. Tal achado em universidades públicas em Minas Gerais poderia ser consequência de algumas situações como: 1 – presença de profissionais designados (não efetivos), e predominância de docentes que ingressaram em concurso docente que permitiu titulação mínima *lato sensu*; 2 – resqúcio de uma formação docente *stricto sensu* precarizada. Com relação às instituições privadas, a hipótese é de que o docente com maior titulação tenha custo elevado, além de ser um profissional escasso na região, e que muitas vezes busca estabelecer a carreira na instituição pública pela possibilidade maior de ganhos além da sala de aula, com carga-horária em pesquisa e extensão. Em ambas as situações, pública ou privada, no entanto, levanta-se também a discussão sobre a uma baixa oferta de cursos *stricto sensu* para o bacharel em Direito, tópico que também é alvo de reflexão, como se vê nos parágrafos a seguir.

O número de programas de mestrado vem crescendo no Brasil, o que favoreceria que as instituições agregassem mais desses profissionais ao seu corpo docente. O número de programas de mestrados específicos em Direito, no cenário de 2014, fica em 10º lugar (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2015), algo incoerente quando se pensa na grande necessidade desse docente no cenário nacional, visto que o Direito, segundo o CENSO de 2018, ficou apenas atrás de

Gestão e Administração em relação ao número total de alunos matriculados, perfazendo 863.101<sup>6</sup>. Complementando o raciocínio, vale mencionar o número de títulos de mestrado emitidos em 2014, específico do curso de Direito, ficou em 6º lugar em relação às outras áreas, com 2.054 títulos, e de doutorado em 9º lugar, com 387 (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2016). Observando que o Direito é uma ciência social aplicada e de cunho interpretativo, dever-se-ia estimular, em editais de concursos e até mesmo em instrumentos de avaliação do INEP, que o bacharel em Direito tivesse maior liberdade de formação *stricto sensu*, não restringindo à formação específica em Direito. Na presente amostra, da parcela de 55,4% dos mestres e doutores, 23,8% dos docentes obtiveram títulos em áreas consideradas afins ao Direito, como o Desenvolvimento Social (11,6%), e titulações específicas de programas *stricto sensu* em Direito representaram 31,6%. Haveriam mais possibilidades para mestrado e doutorado a um docente em Direito no Norte de Minas caso o isolamento do Direito em relação às outras disciplinas fosse quebrado, pois, nessa região, somente na UNIMONTES, há ofertas no programa de Desenvolvimento Econômico e Estratégia Empresarial, História, Geografia, Letras-Estudos Literários, Desenvolvimento Social<sup>7</sup>.

Um isolamento histórico do Direito em relação às demais disciplinas<sup>8</sup> poderia explicar esse prejuízo de formação *stricto sensu* e de baixa capacitação do pesquisador bacharel em Direito. Infelizmente, esse isolamento também pode ser atribuído às próprias expectativas da sociedade em relação ao Direito<sup>9</sup>. Nesse viés, o Direito permanece como uma área de produção atrasada em relação às disciplinas das ciências humanas, como pode ser notado a partir de simples pesquisa na “classificação de periódicos no quadriênio 2013-2016” pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apontando que dentre os periódicos avaliados na área do Direito, 40,1% estão no estrato C (Qualis C), ou seja, a pior avaliação em termos de qualidade da produção científica. Em áreas que deveriam se correlacionar mais com a formação desse profissional, os percentis são melhores, como na ciência política/relações internacionais, com 12,03% em Qualis C, em Economia com 10,7%, em Sociologia com 7,61%, e em Filosofia com 11,2% (DE BARROS; DE

<sup>6</sup> INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. [Online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2018.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2018.zip). Acesso em: 08 de abril de 2020.

<sup>7</sup> Consulta realizada em 08 de abril de 2020, na Plataforma Sucupira, em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>.

<sup>8</sup> Defende-se que não deveria haver um isolamento do Direito de outras ciências enquanto campo de pesquisa, o que ocorreu no Brasil desde o final do século XX, onde deu-se entendimento do Direito como ciência autossuficiente, enquanto que outras áreas tidas como “estranhas ao meio jurídico”, já cresciam em pesquisas que muitas vezes utilizam do Direito como objeto de estudo, como é o caso da sociologia, ciência política, antropologia e economia.

<sup>9</sup> A expectativa social do Direito, é que seja uma ciência orientada para a formação política do país, de sua legislação, instituições, organização federativa, dentre outras, sem um viés propriamente científico.

BARROS, 2018). Assim, esses profissionais precisam desprender-se ainda mais de metodologias deficitárias tradicionais do Direito, ensaísticas, que isolaram o Direito da interdisciplinaridade natural de sua essência, e do reconhecimento de valor do Direito perante a comunidade científica (DE BARROS; DE BARROS, 2018). O engajamento na cooperação em pesquisas e orientações no Direito pelos profissionais de outras áreas de formação, seria também um caminho para romper esse bloqueio à interdisciplinaridade. Na amostra do norte mineiro aqui levantada percebeu-se que havia 30 (16%) docentes de outras áreas de formação. A presença desse grupo de docentes poderia até mesmo ser preferencial em relação aos bacharéis em Direito, já que são apropriados ao curso de Direito nas disciplinas básicas (Introdução ao Direito, Filosofia, Sociologia, Economia e Ciência Política<sup>10</sup>) e que fortaleceriam o relacionamento interdisciplinar e a transversalidade<sup>11</sup> no ensino e nas pesquisas.

Destaca-se aqui, ainda, os achados de Velloso em 2004, mostram um cenário compatível com os planos de carreira atuais, em que o título de mestrado não é vantajoso apenas na carreira docente. A titulação pode ter seu valor no exercício profissional e também ser quesito de pontuação em concursos diversos na área do Direito, bem como quesito para avanços na carreira do profissional já concursado, culminando em aumento salarial. Já para os profissionais com título de Doutor, a academia é o principal destino segundo os dados desse autor (VELLOSO, 2004). Outro estudo com questionários aplicados aos portadores de título de mestre, mostra que mais de 70 % concordam que o título também contribui bastante para trabalho em escritórios, empresas, e outros serviços públicos além das instituições de ensino (SAMPAIO; VELLOSO, 2002). Não é por acaso que houve 992,55% de crescimento de títulos emitidos para o Direito de 1996 a 2014 (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2016).

## **FORMAÇÃO EM DIDÁTICA E *STRICTO SENSU* PARA O DOCENTE NO DIREITO**

De um modo geral, observou-se até aqui que há ferramentas governamentais que buscam de alguma forma atrair uma formação *stricto sensu* para o docente no ensino superior. Há de se ressaltar nesse ponto, no entanto, que cursos de mestrado e doutorado não necessariamente capacitam os profissionais para o exercício apropriado da docência, principalmente quando se notam poucos

<sup>10</sup> Ministério da Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <http://www.zumbidospalmares.edu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>. Acesso em: 1 de agosto de 2019.

<sup>11</sup> A transdisciplinaridade é explicada como uma batalha contra a fragmentação do conhecimento, caracterizada por meios em que o conhecimento se ramifica, sendo construído por outros conhecimentos buscados em outras áreas do saber, mas que ao final se entrelaçam na disciplina que está sendo ensinada, promovendo, desse modo, mudança na compreensão do saber. Fonte: GHIRARDI, J. C.; FEFERBAUM, 2013.

créditos voltados para treinamento “didática”. Uma pesquisa realizada em 2015 mostra que de 87 programas de Pós-Graduação *stricto sensu* levantados, apenas 33 possuíam disciplinas pedagógicas, tais como “Metodologia do Ensino Superior”, “Metodologia do Ensino Jurídico”, “Prática do Ensino Jurídico”. Destas 33 disciplinas pedagógicas, 21 eram obrigatórias, 10 optativas e duas estavam como atividade complementar. Aproximadamente 20% de tais cursos incluíam estágio de docência. Os dados mostram que pode haver certo equívoco em aceitar que o profissional após cursar o *stricto sensu* esteja capacitado a usar os melhores recursos e habilidades para a prática do ensino em sala de aula (PRADO; SANTOS; PEREIRA JUNIOR, 2015). Uma coisa é ter amplo conhecimento, outra é saber compartilhar e estimular o aprendizado, o que pode ser explicado pela palavra “didática”.

Na presente pesquisa, notou-se que há docentes que se preparam para a didática por meio da Pós-Graduação *lato sensu* em didática do ensino superior, onde 11% adquiriram a formação. A reflexão que se levanta aqui parte do princípio de que a didática contribui efetivamente para o ensino, e sendo assim, deveria ser enfatizada intensamente nos programas de formação *stricto sensu*. Desse modo, doutores, mestres e especialistas ao compreenderem as melhores formas de ensinar, ampliarão seu potencial na formação do graduando, pois podem ampliar sua desenvoltura docente quando aplicam em sala de aula suas habilidades investigativas que foram desenvolvidas durante sua formação *stricto sensu*.

A participação ativa de gestores e docentes da própria instituição tende a ser um recurso importante no resgate da didática. A realização de capacitação conjunta, a elaboração de normas incentivando pluralidade de técnicas de ensino-aprendizagem e atividades integradoras, dando espaço a zetética - reflexão estruturante – em conexão com a dogmática – docência temática – típica do Direito, são alternativas que mostraram sucesso na UniCEUB, que motiva tais mudanças por meio de um amplo projeto de extensão conhecido como “Projeto Direito Integral” (GHIRARDI, J. C.; FEFERBAUM, 2013). Afinal, a Didática não se resume ao conhecimento de métodos e técnicas, mas abrange a capacidade do docente em compreender o contexto social e econômico, personificando de construir-se e reconstruir-se a partir de uma educação epistemologicamente científica, que assegure ao aluno um ensino produtivo e significativo cognitivamente, em estreita relação com a solidariedade, a democracia e o desenvolvimento humano enquanto ser social e histórico (LIMA, 2016).

Estudos ainda são necessários para compreender se há uma relação positiva entre um maior investimento em formação didática de docentes e um melhor desempenho de seus acadêmicos em

exames tais como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)<sup>12</sup>, a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), além de uma avaliação institucional de egressos que mostre maiores alcances de seus acadêmicos no mercado de trabalho. Nesse sentido, também se registra aqui que os relatórios do Censo, como as sinopses, poderiam contribuir com essa compreensão entre formação docente e desempenho discente, incluindo por exemplo em suas sinopses mais informações sobre o perfil de formação dos docentes e dos discentes segundo as diferentes instituições.

Resgatando à discussão o papel de mestres e doutores nos cursos de Direito, presume-se sua capacidade docente como consequência de suas habilidades e experiências adquiridas da pesquisa científica. A pesquisa em Direito fomenta o aprendizado e a produção intelectual (seja em artigos, capítulos de livros, dissertações ou outras formas), ampliando os saberes ao debruçarem sobre políticas sociais nas perspectivas local, regional, nacional, e internacional. Tais pesquisas no Direito geralmente abordam a efetivação dos direitos, o papel do Supremo Tribunal Federal, as políticas públicas, efetividade da democracia e diversas outras questões políticas atuais (GAMEIRO; GUIMARÃES FILHO, 2017).

Ora, incentivando mestres e doutores na prática da orientação acadêmica como etapa do ensino em Direito, também se favorece a efetivação das premissas da Resolução n. 9/2004, que diz respeito à organização do Curso de Graduação em Direito. Em seu art. 1º, inciso IV, fala da necessidade de incentivo a pesquisa e extensão como prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para iniciação científica. Além disso, no art. 3º dispõe que

o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil o desenvolvimento 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 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 1).

Observa-se em um estudo que a presença do professor com habilidades em pesquisa poderia até mesmo interferir nos resultados do ENADE. Zonatto e colaboradores (2013) observaram a partir de pesquisa em 83 cursos de ensino superior em instituições privadas e públicas, que a relação

<sup>12</sup> O ENADE é o exame avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), todos normatizados pela Portaria Normativa GM/MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018.

existente entre o desempenho acadêmico das Universidades no ENADE e a proporção total de docentes com a titulação em nível de mestrado ou doutorado apresentou correlação positiva e estatisticamente significativa. Por outro lado, Nicolini e colaboradores (2014), em estudo similar, desacreditam nessa afirmação ao apontar que em menos de 40% dos casos a melhora no desempenho do estudante pode ser associada à ampliação do quadro de docentes com titulação de mestre ou doutor. Os autores especulam que a formação em pesquisa não indica necessária capacitação pedagógica para o ensino. Ainda, vislumbra que essa baixa correlação possa ser explicada no fato de que o ENADE está demasiadamente focado na prática, ou ainda, que há o risco de que uma substituição forçada do corpo docente para atender às demandas de docentes com formação *stricto sensu* possa acarretar na perda de profissionais com conhecimento tácito e boa didática que porventura não investiram nessa modalidade de titulação (NICOLINI *et al.*, 2014).

Posta a discussão até o momento, observa-se que as titulações *stricto sensu* poderiam conferir ao docente capacidade de exercício das competências de pesquisadores e orientadores, com reflexo positivo no ensino. Romper com o automatismo no ensino do Direito e a predileção histórica pela doutrinação às práticas profissionais, com restrição do desenvolvimento de habilidades à busca de soluções por meio de recursos já existentes do Direito, e não da pesquisa científica. Assim, a pesquisa pode contribuir com subsídios teóricos e críticos para permitir a construção de um raciocínio crítico e reflexivo, aprofundado para além da “lógica dos pareceres” (DE BARROS; DE BARROS, 2018). Uma maior proporção de doutores nas instituições públicas, como já dito, alimentaria a percepção de melhor carreira docente nesse setor, o que provavelmente leva a melhor qualidade de ensino, onde o docente tem maior possibilidade de envolvimento remunerado em pesquisa e extensão, incluindo os acadêmicos em iniciação científica, melhorando o nível de desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso, e assim não restringindo-se à figura do professor “auleiro”, ou aquele que é apenas acessível dentro das paredes da sala de aula.

Por fim, apesar do aparente vislumbre do benefício ao ensino quando associado à pesquisa, frustra-se ao perceber na presente amostra que 77,4% dos docentes não integravam nenhum projeto de pesquisa. Caberia aqui uma discussão sobre o regime de trabalho desses docentes como fator de restrição de tempo. O Censo 2018 mostra 86,3% de regime integral nas públicas e 27,5% nas privadas (INEP, 2018). Não foi objeto de levantamento do presente trabalho, mas sabe-se que na região é rara a dedicação exclusiva ou integral nas instituições, até mesmo nas públicas, onde também é sabido que boa parte dos docentes permanecem por contratos de designação em lugar de concurso público. Nas privadas, o contrato de trabalho é geralmente restrito a atividades de ensino. Além disso, o

docente bacharel em Direito é habilitado ao exercício autônomo, uma informação que não se obtém com clareza por meio do currículo *Lattes*, que foi o método adotado nessa pesquisa. Por isso, as informações desse parágrafo são reflexivas e especulativas, de forma que novos estudos são necessários para uma inferência assertiva para ratificar ou negar essas hipóteses.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura da área da educação corrobora com a valorização de mestres e doutores nas instituições de ensino superior, uma vez que por meio desta qualificação espera-se a formação competente para ensino, pesquisa e extensão. No entanto, paradoxalmente discutiu-se que esta formação pode não assegurar uma capacitação didática e habilidades para o ensino. A presente pesquisa mostra indícios objetivos de que a formação do docente em Direito no Norte de Minas Gerais carece concepção específica em didática e formação *stricto sensu* (principalmente doutorado). Cabe ainda considerar que necessita de maior dedicação docente junto à academia, dada a baixa participação em pesquisa e extensão observada. O educador que promove a “(...) capacidade de aprender, não apenas para se adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir (...)” irá potencializar o futuro profissional (FREIRE, 2003, p. 69). Infere-se que essa realidade poderia ser mitigada a partir de estímulo a regimes de dedicação exclusiva ou integral, assim proporcionando carga-horária à pesquisa e à extensão. Já está consolidado na literatura que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é a via ideal para proporcionar a melhor experiência discente. No entanto, uma parcela de docentes que atuam simultaneamente em outras áreas ligadas ao Direito como profissionais é justificada por subsidiar os núcleos de práticas e por inspirar nas aulas uma interlocução com demandas da rotina profissional do bacharel.

### REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação?. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez., 2011.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília: 2016.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Rev Bras Educ, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, apr. 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CES 9/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17. Alterada pela Resolução CNE/CES nº 3,

de 14 de julho de 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf). Acesso em: 01 out. 2019.

DE BARROS, M. A. L. L.; DE BARROS, M. Os desafios e os novos caminhos da pesquisa em direito no Brasil. **Revista de Estudos Empíricos em Direito 25 Brazilian Journal of Empirical Legal Studies**, vol. 5, n. 1, mar., p. 25-48, 2018. Disponível em: <http://reedpesquisa.org/wp-content/uploads/2019/06/11-26-PB.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

GAMEIRO, I. P.; GUIMARÃES FILHO, G. O mapa da pós-graduação em direito no Brasil: uma análise a partir do método da social network analysis. **Rev. Direito GV**, v. 13, n. 3, São Paulo Sept./Dec., 2017.

GHIRARDI, J. C.; FEFERBAUM, M. **Ensino do Direito em Debate: reflexões a partir do 1º seminário de ensino jurídico e formação docente**. São Paulo: direito gv, 2013. Disponível em: [https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/ensino\\_do\\_direito\\_em\\_debate.pdf](https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/ensino_do_direito_em_debate.pdf). Acesso em: 08 abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e terra, 2003.

INSTITUTONACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas 2018**. 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf). Acesso em: 08 de abr. de 2020.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas, 2017**. 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_autorizacao.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf). Acesso em: 1 de ago. de 2019.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do Ensino superior: um processo que se aprende?. **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 29, n. 2, p. 121-132, 2004.

LIMA, M. V. G. As contribuições da didática do ensino superior na formação do professor. **Revista PLUS FRJ**, v. 1, n. 1, p. 66-9, ago., 2016.

NICOLINI, A. M.; TORRES, A. A. G.; MACEDO, P. C. de A.; CÂMARA, E. de C. A correlação entre a quantidade de docentes mestres e doutores e o desempenho dos estudantes no ENADE: a realidade do curso de administração. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO NIVERSITÁRIA. **Anais...** Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30408133.pdf>. Acesso em: 2 de ago. de 2019.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (OPNE). **Consulta ao portal**. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/home>. Acesso em: 02 de ago. de 2019.

PRADO, E. C. do; SANTOS, C. M. dos; PEREIRA JÚNIOR, A. M. Pós-graduação stricto sensu em Direito: onde e como se forma o docente dos cursos de graduação. **RBPG**, v. 12, n. 28, p. 443-470, 2015. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/issue/view/32/showToc>. Acesso em: 11 abr. 2016.

RIVAS, L. J. P. **O ensino jurídico brasileiro e propostas para a melhoria da qualidade do ensino. Jus Navigandi.** Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/5576/o-ensino-juridico-brasileiro-e-propostas-para-a-melhoria-da-qualidade-do-ensino>. Acesso em: 01 out. 2019.

STRECK, L. **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise:** uma exploração hermenêutica da construção do direito. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

VELLOSO, J. **Mestres e doutores no país:** destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez., 2004

SAMPAIO, H.; VELLOSO, J. **Mestres e doutores titulados no país em nove áreas:** contribuições da formação teórica e em pesquisa. Trabalho apresentado no “GT Educação e Sociedade”. In: XXVI Encontro Anual da ANPOCS, **Anais...** Caxambu, outubro de 2002. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-26-encontro/gt-23/gt04-13/4366-sampaio-velloso-formacao-de/file>. Acesso em: 02 ago. de 2019.

ZONATTO, V. C. da S.; DALLABONA, L. F.; MOURA, G. D. Evidências da relação entre qualificação docente e desempenho acadêmico: uma análise à luz da teoria do capital humano. **Sociedade, contabilidade e gestão**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, jan./abr., 2013.