

Pós-graduação *stricto sensu* em Direito: onde e como se forma o docente dos cursos de graduação

Graduate programs in Law: where and how the undergraduate professor is prepared

Estudios de posgrado *stricto sensu* en Derecho: dónde y cómo formar el maestro de cursos de graduación

Edna Cristina do Prado, doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Maceió, AL, Brasil. E-mail: wiledna@uol.com.br.

Clecia Maria dos Santos, bacharel em Direito pela Faculdade Maurício de Nassau e assistente jurídica, Maceió, AL, Brasil. E-mail: aclecisanto@hotmail.com.

Antonio Miguel Pereira Júnior, mestrando em Administração na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e professor da Faculdade Maurício de Nassau, Maceió, AL, Brasil. E-mail: amikep@hotmail.com.br.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve a formação do docente que atua no bacharelado em Direito como objeto de estudo. Para tanto, elaborou, por meio de uma abordagem quanti-qualitativa, uma ampla cartografia da oferta (ou não) de disciplinas relacionadas à metodologia do ensino superior e/ou didática nos 116 cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no ano de 2014 a partir das informações da própria Capes e dos referidos cursos. Teoricamente, referencia-se em Aguiar (2004), Bastos (2000),

Bezerra (2008), Bittar (2006), Capellari (2001), Ghirardi (2012), Stephanou (2006), Machado (2009), Morosini (2006), Muraro (2010), Sguissardi (2006) e Rodrigues (2000) na construção conceitual de um ensino jurídico para além da simples memorização da norma positivada.

Palavras-chave: Educação Jurídica. Pós-Graduação em Direito. Formação Docente.

Abstract

This paper presents results from the analysis of the teaching education of professors working in graduate programs in Law. The research was developed by using a quantitative and qualitative approach, based on a comprehensive mapping of the offer (or not) of disciplines related to higher education methodology and/or teaching in 116 post-graduation courses in Law recognized by the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (CAPES) in 2014, based on available information from CAPES and the courses analyzed. The study was theoretically supported by Aguiar (2004), Bastos (2000), Bezerra (2008), Bittar (2006), Capellari (2001), Ghirardi (2012), Stephanou (2006), Machado (2009), Morosini (2006), Muraro (2010), Sguissardi (2006) and Rodrigues (2000) as well as by the conceptual construction of a legal education that goes beyond simple memorization of accepted standard values.

Keywords: Legal Education. Post-Graduation in Law. Teacher Training.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una encuesta que tenía la formación de la enseñanza que opera en el Licenciado en Derecho como objeto de estudio. Con este fin, desarrollado a través de un enfoque cuantitativo y cualitativo, un mapeo completo de la oferta (o no) de las disciplinas relacionadas con la metodología de la educación superior y/o enseñanza en 116 de postgrado cursos de estudios en Derecho

reconocida por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) en 2014 a partir de la información de la propia CAPES y este tipo de cursos. Teóricamente, si la referencia en Aguiar (2004), Bastos (2000), Bezerra (2008), Bittar (2006), Capellari (2001), Ghirardi (2012), Stephanou (2006), Machado (2009), Morosini (2006), Muraro (2010), Sguissardi (2006) y Rodrigues (2000) la construcción conceptual de una educación jurídica allá de la simple memorización de norma valorada positivamente.

Palabras clave: Educación Legal. Licenciado en Derecho. Formación del Profesorado.

Introdução

O presente artigo traz os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar a existência (ou não) de disciplinas de cunho pedagógico nos cursos de mestrado e doutorado em Direito reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no ano de 2014 a partir das informações da própria Capes e dos referidos cursos e está organizado, para além desta introdução e das considerações finais, em seis seções. A primeira, intitulada *A configuração atual dos cursos stricto sensu nos Programas de Pós-Graduação em Direito*, apresenta o número de programas de pós-graduação em Direito e sua distribuição geográfica no ano de 2014. *Saberes pedagógicos no ensino jurídico: supérfluos ou imprescindíveis?* é o título da segunda seção, que discute a necessidade dos conhecimentos pedagógicos para o docente da área jurídica. A reflexão sobre o sucesso profissional como requisito básico para o magistério no curso de Direito é o aspecto central da terceira parte do artigo: *Professor profissional ou Profissional professor?* Por sua vez, o conceito de formação e as exigências legais para o magistério superior correspondem às temáticas da quarta e quinta seções, *Capacitar, qualificar ou (en)formar?* e *Quem é, segundo a lei, o professor do ensino superior?* A cartografia sobre a existência (ou não) de disciplinas pedagógicas nos cursos de mestrado e doutorado em Direito é apresentada na penúltima parte, intitulada *O que dizem os dados: discussão*.

A metodologia pautou-se em uma abordagem quanti-qualitativa. Quantitativa, quando da coleta de dados sobre a quantidade de Instituições de Ensino Superior – IES que ofertam, na atualidade, cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, bem como quando da coleta das informações relativas à existência (ou não) de disciplinas pedagógicas. A opção por esta abordagem foi motivada por ser ela a mais indicada quando se tem o propósito de abranger uma ampla área da realidade em que se movimenta o objeto de estudo em questão. O aspecto qualitativo permeou toda a análise, uma vez que o olhar do pesquisador, seu contexto de mundo e suas impressões não podem ser postos de lado no momento da reflexão.

A base teórica foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, de forma que se buscou montar um arcabouço conceitual sobre o ensino superior e o jurídico no Brasil, a partir dos estudos de Aguiar (2004), Bastos (2000), Bezerra (2008), Bittar (2006), Capellari (2001), Ghirardi (2012), Stephanou (2006), Machado (2009), Morosini (2006), Muraro (2010), Sguissardi (2006) e Rodrigues (2000), entre outros.

A configuração atual dos cursos *stricto sensu* nos programas de pós-graduação em Direito

Com base na avaliação dos programas e cursos de pós-graduação feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nos dados por ela divulgados sobre o ano de 2014, foram selecionados os cursos de mestrado e doutorado em Direito que obtiveram nota igual ou superior a 3, atendendo, desta forma, à determinação legal de serem reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação e aptos a expedirem diplomas com validade em todo o território nacional.

O universo da pesquisa foi formado por 87 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito e 116 cursos, sendo 86 de mestrado, 29 de doutorado e um de mestrado profissional, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1. Programas e cursos de pós-graduação em Direito reconhecidos pela Capes em 2014

ÁREA	Programas e cursos de pós-graduação					Total de cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
DIREITO	87	57	0	1	29	116	86	29	1

Fonte: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarAreaAvaliacao>>. Acesso em: 5 set. 2014.

Legenda:

M - Mestrado acadêmico

D - Doutorado

F - Mestrado profissional

M/D - Mestrado acadêmico/Doutorado

A escolha pelos dados da Capes deu-se pelo fato de neles ser possível a coleta de informações indispensáveis à análise aqui realizada, com destaque para o acesso à matriz curricular dos referidos cursos a fim de identificar se há a presença (ou não) de disciplinas voltadas para a didática e/ou metodologia do ensino superior. Entre tais informações também estão: endereço, telefone, *e-mail* e dependência administrativa dos cursos de mestrado e doutorado, bem como os dados sobre funcionamento dos programas, seu desempenho anual e na avaliação trienal da Capes; além das informações básicas sobre área de avaliação e área básica do programa. Quando tais informações não estavam disponíveis no *site* da Capes, recorreu-se aos *sites* dos próprios programas e, quando nem neles foram obtidos os dados, fez-se contato, via *e-mail*, a fim de se ter acesso, em especial, às matrizes curriculares dos cursos para a análise. Em apenas quatro casos foi necessário o contato telefônico.

A partir dos dados obtidos, pode-se visualizar, no quadro a seguir, a configuração da pós-graduação *stricto sensu* em Direito no ano 2014, com 87 programas:

Quadro 2. Divisão regional dos programas de pós-graduação em Direito reconhecidos pela Capes em 2014

Região	Estados	Quantidade
Centro-Oeste	DF	5
	GO	1
	MT	1
		Total 7
Nordeste	AL	1
	BA	1
	CE	2
	MA	1
	PB	2
	PE	2
	RN	1
	SE	2
		Total 12
Norte	AM	1
	PA	3
		Total 4
Sudeste	SP	19
	RJ	9
	ES	2
	MG	9
		Total 39
Sul	PR	8
	RS	14
	SC	3
		Total 25

Fonte: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarAreaAvaliacao>>. Acesso em: 5 set. 2014.

Os 87 programas estão distribuídos nas cinco regiões do país, mas há uma concentração nas regiões Sudeste e Sul. Na região Sudeste destaca-se o estado de São Paulo. Na região Sul, o estado do Rio Grande do Sul é o que apresenta o maior número. A região Nordeste aparece em terceiro lugar com 12 programas. A região Centro-Oeste possui sete programas e a Norte apenas quatro. Cabe observar que se somados todos os programas das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste o número seria inferior à quantidade de programas da região Sul, mostrando o tamanho do desafio que se coloca para a expansão da pós-graduação em Direito nessas regiões e, conseqüentemente, para a formação do docente que atuará no ensino jurídico.

Saberes pedagógicos no ensino jurídico: supérfluos ou imprescindíveis?

[...] em função da necessidade de alimentar a máquina burocrática estatal, o início do ensino jurídico no país foi marcado pela **absoluta ausência da preocupação da formação pedagógica dos professores**, vez que para atender a finalidade a qual os cursos se prestavam bastavam aulas meramente expositivas, em que os professores despejavam o conhecimento nas salas de aula e os alunos deveriam absorvê-los o máximo possível.

Transcorridos mais de 150 anos dos primeiros cursos de Direito no país, os atuais cursos jurídicos ainda possuem muitas semelhanças com aquele modelo introduzido no século XIX, vide a forte presença do dogmático-jurídico pautado num ensino conteudista e unidisciplinar. Dessa forma, observa-se que **muito desse atraso na educação jurídica é devido a tradicional ausência de preocupação com a formação docente**. Ainda vigora no mundo acadêmico do Direito o pensamento falacioso de que para a docência basta o domínio do conhecimento específico em determinada área (ABIKAIR NETO, 2014, p. 3-4, grifos nossos).

Há uma considerável produção sobre o ensino jurídico no Brasil (AGUIAR, 2004; ALVES, 2008; BASTOS, 2000; BEZERRA, 2008; BITTAR, 2006; CAPELLARI, 2001; MACHADO, 2009; MURARO, 2010; GHIRARDI, 2012, entre outros). Entretanto, uma pesquisa de Iniciação Científica¹, realizada nos principais bancos de dados digitais em educação do país, no período de agosto de 2012 a agosto de 2013, tais como: Biblioteca Científica Eletrônica em Linha – SciELO, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT e bibliotecas digitais das universidades públicas brasileiras, demonstrou uma incipiente produção de estudos voltados para o ensino jurídico e, mais modernamente, para a educação jurídica, em sua acepção mais ampla. Entretanto, merecem destaque os trabalhos produzidos pela Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDI e pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Carlos Chagas – FGV Direito-SP, por meio de cursos, do Observatório do Ensino de Direito – OED e do Programa de Formação em Educação Jurídica e de importantes publicações.

Nesse sentido, esta seção busca recuperar na história dos cursos jurídicos no Brasil, ainda que de forma breve em razão dos limites do presente artigo, quando a questão – o ensino jurídico – deixou de

¹ Inventário analítico sobre as disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* em Direito reconhecidos pela Capes, pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – Fapeal.

ser importante ou confirmar a afirmação feita na epígrafe anterior, segundo a qual, desde a origem do curso de Direito brasileiro, a formação pedagógica de seus docentes nunca foi uma preocupação.

Embora os precursores do ensino superior do Brasil tenham sido os cursos de Direito, o primeiro iniciado em março de 1828, no Convento São Francisco em São Paulo, e o segundo em Olinda, mais tarde transferido para Recife, em Pernambuco (BASTOS, 2000; SGUISSARDI, 2004; FÁVERO, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; PALMEIRA, 2011; MURARO, 2010; MOROSINI, 2006; GHIRARDI, 2012), os quase 200 anos de funcionamento não foram suficientes para que as questões pedagógicas inerentes ao ato de ensinar e à formação docente recebessem a devida importância entre os operadores do Direito.

O curso de Direito, de forma geral, é um dos poucos cursos superiores que não acompanhou as mudanças sociais e as novas exigências do mundo do trabalho, e continua com a mesma estrutura há séculos, atualizando, quando muito, apenas a legislação e a jurisprudência. (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013; VIEIRA, 2012). A exceção começa a ser notada em algumas instituições, tais como a Escola de Direito de São Paulo da Fundação Carlos Chagas – FGV Direito/SP, que, preocupada com as rápidas e crescentes mudanças sociais, criou um núcleo específico para as questões relacionadas à educação jurídica, chamado de Núcleo de Metodologia de Ensino da Direito FGV.

Tal posicionamento é corroborado por Muraro (2010, p. 2):

O curso de Direito vem se debatendo em meio a uma crise didático-pedagógica. Pode-se dizer que a maioria dos professores de Direito sempre encararam com naturalidade a evidência de que ensinam através da simples transmissão dos conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, uma formação específica para ensinar. A compreensão didática no ensino jurídico, em que pesem as exceções, ainda se vincula à mesma metodologia da época da criação do curso. Em boa parte, os professores não possuem nenhuma preparação didático-pedagógica e se restringem, em sala de aula, a expor o ponto do dia e a comentar os artigos dos códigos, adotando, quando muito, um ou mais livros-base, que serviriam para a elaboração de questões de prova.

Se, há alguns anos, a tônica que permeava a formação dos novos operadores do Direito era a estrutura curricular elaborada para o preparo do jurista ou para o preparo do advogado, hoje se tem um novo e inquietante elemento: a preocupação com as avaliações posteriores ao término da graduação – Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Muraro (2010) e Capellari (2001) têm demonstrado em seus estudos que há uma tendência à transposição do que aconteceu com o ensino médio e com o exame vestibular no final do século XX para o ensino jurídico e os respectivos exames da OAB e do MEC, pois a ênfase de muitas instituições tem sido a elaboração de matrizes curriculares e projetos pedagógicos de cursos voltados para a aprovação dos alunos nessas provas e não para a formação de bacharéis que atuarão no mercado de trabalho, quer no âmbito da magistratura quer na esfera da advocacia. Mais do que cursos de bacharelado, muitas instituições de ensino superior têm ofertado cursinhos preparatórios para a OAB, Enade e concursos públicos diversos, chegando ao cúmulo de privilegiarem “dicas” de leitura dinâmica e memorização em detrimento do conteúdo jurídico e da discussão crítica acerca da realidade social, política e econômica do Estado brasileiro.

Neste novo cenário, mais do que professores habilitados para o magistério superior, grande parte das instituições de ensino superior tem contratado os mais diversos profissionais “operadores” do Direito para “dar aulas”, mesmo que estes nunca tenham tido contato com textos, estudos e discussões sobre a pedagogia e a andragogia. Para esses, basta o sucesso profissional para o exercício da docência.

Professor profissional ou profissional professor?

Grande parte dos atuais professores dos bacharelados em Direito, por não apresentarem formação específica para o magistério no ensino superior, limitam-se à reprodução do modelo positivista de ensino no qual foram formados em suas graduações, desconsiderando os conhecimentos pedagógicos indispensáveis à docência.

Na realidade, os muitos que ministram aula nos cursos de Direito não são professores, são juízes, promotores, advogados e demais operadores do Direito que, como complemento de renda ou, como alguns dizem, “por vocação”, assumem aulas nos cursos de bacharelado. O critério de escolha para a docência limita-se, por vezes, à atuação profissional e, numa transposição acrítica, acredita-se que, se a pessoa é um bom juiz, um bom advogado, necessariamente, será um bom professor. É o que Muraro (2010), fazendo uma crítica às reformas pelas quais passou o ensino jurídico no Brasil desde sua criação em 1832, afirma ser reflexo da não exigência da formação pedagógica para o magistério jurídico durante séculos, o que tem reduzido a escolha do professor do bacharelado em Direito a um único critério, por ela chamado de nivelamento pedagógico, segundo o qual basta levar para as salas de aula os melhores profissionais. Tal concepção de docência é explicitada por Menezes (1996, p. 81) ao se referir às palavras de Costa Rego²:

O professor de Direito e o magistrado se completam: o magistrado ao lavrar uma decisão professa o Direito; o professor, ministrando uma aula, constrói sentenças, amparadas nas doutrinas que expõe ou nos comentários que faz. **Nossos melhores professores foram magistrados; nossos melhores magistrados, professores de Direito** (grifo nosso).

Contrariamente à posição de Menezes (1996), Behrens (1998, p. 66-67) traduz a argumentação defendida neste artigo:

O alerta que se impõe, neste momento histórico, é o de que o professor profissional ou o profissional liberal professor das mais variadas áreas do conhecimento, ao optarem pela docência no ensino universitário, **precisam ter consciência de que, ao adentrarem a sala de aula, seu papel essencial é ser professor** [...] Alguns poderiam argumentar que a função docente e profissional vêm juntas. O desafio do corpo docente nesse processo é aceitar que **a prioridade dentro de uma universidade é sua atuação como professor**. Por isso, o estigma que ainda permeia as instituições de ensino superior é o de que o docente nasce feito e que, para ser docente, basta ser um bom profissional em sua área (grifos nossos).

Tal preocupação tem tido reflexo, nos últimos anos, nos próprios instrumentos de avaliação utilizados pelo Ministério da Educação para o reconhecimento e a autorização de novos cursos de Direito. Percebe-se, segundo Almeida, Souza, Camargo (2013, p. 26), que há

² Pedro da Costa Rego, mais conhecido como Costa Rego, foi jornalista e político, tendo exercido o cargo de governador do estado de Alagoas na década de 20 do século XIX. Por duas vezes foi deputado federal e senador pelo mesmo estado.

um reforço institucional para a configuração de um campo de atuação próprio para o **docente profissional**, em detrimento do **profissional-docente** (ALMEIDA, 2012a). Ou seja, abre-se espaço para a contratação, pelas instituições de ensino, de professores com dedicação integral e titulação acadêmica, e reduz-se o espaço de atuação dos profissionais da área jurídica que têm na docência sua segunda atividade (grifos nossos).

Na mesma linha de raciocínio, Tardif (2013) apresenta um elemento a mais na tentativa de compreender a complexidade de fatores que envolvem a docência. Segundo ele, há uma crença equivocada sobre a importância do ensino por grande parte da sociedade, que o vê como uma profissão secundária:

Qual o lugar da docência e qual o significado do trabalho dos professores em relação a esses postulados e ao *ethos* que eles impõem? Fundamentalmente, **o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo**. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a verdadeira vida, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (TARDIF, 2013, p.17, grifo nosso).

Entretanto, mostrando-se contrário a essa visão de “ocupação secundária”, a partir dos dados da UNESCO (1998), Tardif (2013 p. 22) afirma que o *status* dos envolvidos com o ensino tem sofrido algumas mudanças:

A Unesco (1998) aponta que existem cerca de 60 milhões de professores no mundo trabalhando em condições muito diferentes segundo os países e culturas [...] Longe de ser grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, **os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas**. Nessas sociedades, a educação representa, como os sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais (grifo nosso).

A ausente (ou precária) formação docente de quem ministra aula no curso de Direito, somada à distinção falaciosa entre teoria *versus* prática presente na maior parte dos mais de 1.200 cursos de Direito existentes no Brasil (CNJ, 2010) tem sido responsável, entre outros fatores, pela estagnação curricular. Equivocadamente, na maioria dos cursos, o ensino jurídico confunde-se com o ensino de códigos, o currículo restringe-se à legislação, e as aulas, por sua vez, mesmo que com nomes diversos (exposição dialogada, seminários, discussões etc.), limitam-se à leitura e memorização acrítica da letra fria da lei.

Quanto ao número exato de cursos de Direito existentes no Brasil e sua relação com o número existente no mundo todo, cumpre ressaltar que, embora seja frequente a citação:

O Brasil tem mais faculdades de Direito do que todos os países no mundo juntos. Existem 1.240 cursos superiores para a formação de advogados em território nacional enquanto no resto do planeta a soma chega a 1.100 universidades. Os números foram informados por Jefferson Kravchychyn, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2013).

inclusive nos textos oficiais da própria Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e Conselho Nacional de Justiça – CNJ, ela não pôde ser confirmada. Várias foram as tentativas frustradas de contato com Jefferson Kravchychyn, membro do Conselho Nacional de Justiça à época da divulgação, e inúmeras foram as consultas a dados de outros países, sem, contudo, chegar-se a uma confirmação.

Os dados oficiais do governo brasileiro não fazem qualquer menção a comparações com demais países, mas ajudam na compreensão da imensa quantidade de cursos de Direito existentes na atualidade, mostrando que houve uma proliferação descontrolada em pouco mais de 180 anos desde sua criação.

Quadro 3. Instituições cadastradas no e-MEC com cursos de Direito por estados – 2014

Região	Estado	IES Direito
Centro-Oeste	Goiás	41
Centro-Oeste	Mato Grosso	27
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	15
Centro-Oeste	Distrito Federal	23
Norte	Amazonas	10
Norte	Acre	04
Norte	Rondônia	11
Norte	Roraima	04
Norte	Amapá	06
Norte	Tocantins	16
Norte	Pará	19
Nordeste	Maranhão	18
Nordeste	Piauí	19
Nordeste	Ceará	19
Nordeste	Rio Grande do Norte	13
Nordeste	Paraíba	17
Nordeste	Pernambuco	34
Nordeste	Sergipe	07
Nordeste	Alagoas	17
Nordeste	Bahia	51
Sudeste	São Paulo	170
Sudeste	Minas Gerais	130
Sudeste	Rio de Janeiro	44
Sudeste	Espírito Santo	32
Sul	Paraná	74
Sul	Santa Catarina	38
Sul	Rio Grande do Sul	44

Fonte: MEC, 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 dez. 2014. FGV, Direito-SP, 2014.

Eram ao todo 903 instituições de ensino superior ofertando o curso de Direito em 2014, mas o número de cursos cadastrados é maior, 1.209 cursos. Como explicar a diferença? Isto ocorre porque uma mesma IES pode ter vários cursos. Como é o caso, por exemplo, da Universidade Estácio de Sá (Unesa), com 27 cursos cadastrados em vários municípios do Estado do Rio de Janeiro. Assim como ela, outras IES também possuem mais de um curso.

Levando-se em consideração a quantidade de docentes “não habilitados devidamente” para o exercício da profissão que atua nesses 1.209 cursos, temos uma noção do imenso desafio que se coloca para o governo brasileiro, para a Ordem dos Advogados do Brasil, para o Ministério da Educação, para Associação Brasileira do Ensino de Direito – ABEDi, para os reitores, para os coordenadores de curso, os próprios docentes e discentes e, enfim, para a sociedade como um todo no que se refere a uma ressignificação da educação jurídica nacional.

Os estudos de Aguiar (2004), Bastos (2000), Bezerra (2008), Bittar (2006), Capellari (2001), Machado (2009), Muraro (2010), Ghirardi (2012) e Rodrigues (2000) têm demonstrado que não houve ao longo da história da educação brasileira uma política de formação para os docentes da área jurídica, fato que trouxe e ainda traz sérias consequências para o país, pois nos três poderes que compõem a República Federativa do Brasil – Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário – há a necessidade de bons profissionais, os quais são, basicamente, bacharéis em Direito que dependem de sólidos conhecimentos para desempenharem bem suas funções. Diante de tal necessidade, Bastos (2000, p. 320) afirma que o Brasil “deveria ter como prioridade institucional incentivar se não uma política para a formação de advogados, pelo menos para a formação de professores de Direito”.

Capacitar, qualificar ou (en)formar?

Diante da falta de preparo pedagógico de seus docentes e a fim de minimizar os problemas com os alunos, muitas IES promovem cursos abreviados de “formação pedagógica”. São, geralmente, algumas

poucas horas de discussão sobre questões educacionais no início de cada semestre letivo, durante a semana de planejamento, a partir de uma palestra feita por alguém da área da educação. Tais encontros recebem, além de “formação”, outras nomenclaturas: “capacitação” ou “qualificação”.

Sinônimos, “qualificar” e “capacitar” são verbos que fazem parte do universo vocabular dos profissionais do ensino superior, muitas vezes utilizados sem grandes questionamentos, como se fossem termos consensuais e desprovidos de intencionalidade, desconsiderando seu caráter dinâmico e valorativo. Retomar, ainda que de forma breve, a etimologia de tais termos, torna-se importante para os propósitos deste texto.

Do latim *qualificāre*, qualificar significa considerar alguém apto para o exercício de uma função ou atividade, ou seja, é esse alguém adquirir qualidades que lhe torne preparado para certa tarefa. Capacitar, também de origem latina, *capacit- + ar*, corresponde a tornar-se apto a; habilitar-se. Considerando a etimologia de tais vocábulos, ao se dizer que um professor precisa de um “curso de capacitação”, de um “curso de qualificação”, pressupõe-se que ele não seja “capaz”, que não seja “qualificado”.

Da mesma forma, a expressão “cursos de formação”, embora aparentemente menos explícita sobre a (in)capacidade pedagógica do docente, revela, em muitos casos, um processo de *assujeitamento*, de *acriticidade*.

Também de origem latina, o verbo formar, de *fōrmō, as, āvi, ātum, āre*, significa dar forma, conformar; modelar. Assim, em um curso de “formação”, o professor é “moldado”, “enformado” segundo os padrões (a forma) utilizados pelas IES. Somando-se à questão, não se pode desconsiderar que, diante da descontinuidade de gestão, muitas formas são jogadas fora ao término dos mandatos dos diretores e coordenadores, e, ao docente, resta apenas, como uma massa amorfa, novamente se “amoldar”.

Sobre tais questões, Cecília Collares, João Geraldi e Maria Aparecida Moysés, em artigo intitulado *Educação continuada: A política da descontinuidade*, publicado em 1999 na revista *Educação & Sociedade*, trazem uma importante retomada conceitual:

[...] sempre que nos interrogamos sobre “formação”, imediatamente outras expressões cognatas aparecem em nossa mente: informar, formar, forma, fôrma. Essas relações paradigmáticas remetem, semanticamente, a uma noção hoje absolutamente depreciativa: formar remete a **enformar**, pôr em forma – em suas duas leituras de f(o)(ô)rma. De fato, é adequada essa crítica à “**formação**”, pois permite desvendar nos traços semânticos implicados as noções que a “**enformação**” contém: passado e futuro. Somente é possível pensar em formação se tivermos presente um conjunto de características do tempo futuro em que queiramos ver projetadas perspectivas do passado. No presente, calculam-se horizontes de possibilidades, e é o cálculo desses horizontes que define o que do passado será parte do conjunto de informações a serem transmitidas no presente, as quais desenharão a forma/fôrma do sujeito do futuro que estamos a formar no processo educacional presente [...] (COLLARES; GERALDI; MOYSÉS, 1999, p. 204-205, grifos nossos).

Diante do exposto, ganha destaque a indagação: onde e como se formam os docentes do curso de Direito no Brasil? Algumas das possíveis respostas encontram-se nas próximas seções.

Quem é, segundo a lei, o professor do ensino superior?

A Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, deixando claro em seu art. 3° quais são os princípios em que deve se pautar a educação brasileira, entre os quais se destacam: igualdade, liberdade, valorização profissional etc. Entretanto, parece haver uma contrariedade quando o assunto é a formação docente, isto porque, o Título VI, *Dos Profissionais da Educação*, traz as exigências dessa formação diferente para a educação básica e o ensino superior.

De acordo com o art. 65, “A formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (grifo nosso).

Já para o ensino superior, o art. 66 diz que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, **prioritariamente** em programas de mestrado e doutorado” (grifo nosso). O que é prioritário, não é exclusivo; logo, muitos docentes podem apresentar outra formação que não a de mestre e doutor. Reforçando o princípio da flexibilização da formação pedagógica no ensino superior, a própria LDBEN contribui para a precarização deste nível de ensino, pois em seu art. 52 reforça a premissa de que nem todos os professores sejam mestres e doutores:

Art. 52 – [...]

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

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

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

Pagani (2011, p. 10) preocupa-se exatamente com os dois terços que não são completados pelo inciso II:

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/96, ao regulamentar sobre a composição do quadro de professores do ensino superior em seu artigo 52, II, traz apenas a exigência de que um terço do corpo docente, pelo menos, tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, sem, contudo, exigir que a pós-graduação possua a formação docente adequada. O que a princípio pode parecer um passo importante para a formação dos professores, na verdade, **deixa descobertos os outros dois terços do corpo docente, dessa forma, a própria lei facilita a permanência de professores sem a formação pedagógica adequada** (grifo nosso).

Mas, ainda que se tenha preocupação com esses dois terços, não se pode esquecer de “um terço com formação em cursos de mestrado e doutorado”, pois a garantia dos respectivos títulos não é garantia automática da formação pedagógica, como se verá na próxima seção, na qual será analisada a formação do docente dos cursos de Direito nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que, pela legislação em vigor, estes passam a ser o lócus da formação docente universitária:

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

Os artigos da LDBEN analisados são claros: a obrigatoriedade da formação pedagógica existe apenas na educação básica. Em relação ao ensino superior, a lei não diz de que forma ela deve ocorrer na formação dos mestres e doutores.

O que dizem os dados: discussão

Antes da análise dos dados de 2014, faz-se necessário destacar que houve uma alteração no número de programas e cursos de pós-graduação em Direito entre os anos de 2012 e 2014:

Tabela 1. Evolução do número programas e cursos de pós-graduação em Direito – Brasil (2012-2014)

ANO	Programas e cursos de pós-graduação					Totais de cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
2012	76	45	0	0	31	107	76	31	0
2014	87	57	0	1	29	116	86	29	1

Fonte: adaptado de Capes, 2012, 2013.

Legenda:

M - Mestrado Acadêmico

D - Doutorado

F - Mestrado Profissional

M/D - Mestrado Acadêmico/Doutorado

Houve um aumento no número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito: em 2012 eram 76, em 2014 mais 11 novos programas foram criados. Este aumento se reflete, como consequência, no número de cursos. Houve um aumento considerável no número de cursos de mestrado. Entretanto, dois cursos de doutorado deixaram de existir

em 2014 e um único curso de mestrado profissional foi criado. Assim, em 2014, o Brasil tinha 86 cursos de mestrado acadêmico, 29 cursos de doutorado e um curso de mestrado profissional na área do Direito.

A partir deste levantamento, foram feitas consultas a todos esses programas com o objetivo de saber se em seus cursos havia disciplinas voltadas à formação pedagógica do mestrando e doutorando em Direito. Dos 116 cursos contatados, quatro não informaram, mesmo após várias tentativas; 37 não possuem disciplinas relacionadas à docência jurídica, e os demais apresentaram preocupação com a temática de formas diferentes, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 4. Disciplinas pedagógicas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito – Brasil 2014

Sigla das IES ¹	UF	Curso		Nome da disciplina	Carga Horária	Caráter
		M	D			
UENP	PR	4	-	Metodologia da Pesquisa Jurídica	45h	Optativa
				Estágio Docência ²	45h	Obrigatória
UFPB/JP	PB	5	5	Estágio em Docência	60h	Optativa
Ceuma	PR	3	-	Metodologia do Ensino Jurídico Estágio Docência, Atividades Didáticas e Pesquisa	60h	Optativa
IDP	DF	3	-	Estágio de Docência	10h	Obrigatória
Ufal	AL	3	-	Metodologia da Pesquisa Jurídica	2 créditos	Obrigatória
Ufba	BA	4	4	Tirocínio Docente Orientado	68h	At. Compl.
UFC	CE	4	4	Metodologia do Ensino Jurídico	30h	Optativa
UnB	DF	6	6	Prática do Ensino Jurídico e Orientação Jurídica	30h	Optativa Doutorado
UCB	DF	4	-	Estágio de Docência		At. Compl.
FDV	ES	4	4	Metodologia do Ensino Superior	60h	Obrigatória
UFMG	MG	6	6	Didática do Ensino Superior	45h	Obrigatória
PUC Minas	MG	6	6	Ensino Jurídico	60h	Obrigatória
FDMC	MG	4	-	Metodologia do Ensino Jurídico	60h	Obrigatória
UFPR	PR	6	6	Prática de Docência em Direito I,II	3 créditos	Optativa

Sigla das IES ¹	UF	Curso		Nome da disciplina	Carga Horária	Caráter
		M	D			
PUCPR	PR	5	5	Prática de Docência em Direito I	45h	Optativa
Unicritiba	PR	4	-	Estágio Docente	30	Optativa
PUC-Rio	RJ	4	4	Estágio de Docência	2 créditos	Obrigatória
Unirio	RJ	3	-	Estágio Docente	4 créditos	Obrigatória
FUPF	RS	3	-	Estágio em Docência	30h	Optativa
URI	RS	4	-	Metodologia de Pesquisa e do Ensino Superior	60h	Obrigatória
Unisc	RS	5	5	Metodologia do Ensino	60h	Obrigatória
UFSC	SC	6	6	Fundamentos e Metodologia do Ensino do Direito	45h	Obrigatória
Unoesc	SC	3	-	Fundamentos do Conhecimento Aplicados no Ensino e na Pesquisa do Direito	30h	Obrigatória
FUFSE	SE	3	-	Metodologia do Ensino e Pesquisa em Direito	45h	Obrigatória
USP	SP	6	6	Metodologia do Ensino Jurídico	30h	Optativa
USP-RP	SP	3	-	Educação Jurídica: Contornos Epistemológicos e Político-Institucionais	60h	Obrigatória
PUC-SP	SP	4	4	Educação, Metodologia e Didática do Ensino Superior em Direito	30h	Optativa
Unimep	SP	4	-	Fund. do Conhecimento Aplicado à Pesquisa e ao Ensino do Direito	60h	Obrigatória
Unisantos	SP	4	4	Estágio de Docência	4 créditos	Optativa
Unimar	SP	4	-	Pedagogia Jurídica e Estágio em Docência	30h	Optativa
Unifieo	SP	3	-	Educação, Metodologia e Pesquisa em Direito	45h	Obrigatória
Uninove	SP	3	-	Prática Pedagógica e Metodologia da Educação Jurídica	60h	Obrigatória
Unisal	SP	3	-	Métodos de Pesquisa e Ensino no Direito	45h	Obrigatória
Facepd	SP	3	-	Metodologia de Pesquisa e do Ensino em Direito	---	Obrigatória
UFMT	MT	3	-	Estágio de Docência	60h	Obrigatória
UEA	AM	3	-	Metodologia da Educação Jurídica	30h	Optativa
ESDHC	MG	3	-	Estágio de Docência	2h	Optativa

Sigla das IES ¹	UF	Curso		Nome da disciplina	Carga Horária	Caráter
		M	D			
Unifor	CE	5	5	Didática do Ensino Superior	45h	Optativa
UFF	RJ	3	-	Metodologia do Ensino e da Pesquisa	60h	Obrigatória
FMU	SP	3	-	Metodologia da Pesquisa em Direito e Didática do Ensino Superior	60h	Obrigatória
UFJF	MG	3	-	Metodologia da Pesquisa e do Ensino em Direito	60h	Obrigatória
				Estágio em Docência	30h	Obrigatória
UEL	PR	4	-	Estágio em Docência na Graduação		Optativa
UPM	SP	5	5	Ensino e Pesquisa no Direito	60h	Obrigatória
Unijuí	RS	3	-	Estágio de Docência	30h	Ativ. Compl.
				Metodologia do Ensino Superior	30h	Ativ. Compl.
Fumec	MG	3	-	Metodologia do Ensino Jurídico	45h	Obrigatória
UI	MG	3	-	Metodologia do Ensino Jurídico	60h	Obrigatória
				Estágio em Docência	45h	Ativ. Compl.

Fonte: elaboração dos autores com base nos dados da pesquisa.

1. O nome por extenso da IES encontra-se no site da Capes

2. Obrigatório para Bolsistas Capes.

Uma análise mais cuidadosa dos dados evidencia que os professores do curso de Direito não possuem, em sua maioria, formação pedagógica voltada ao ensino superior:

Tabela 2. Distribuição da oferta de disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito – Brasil 2014

Oferta de disciplinas pedagógicas	Quantidade de IES
Possuem	33
Não possuem	37
Estágio docente	17
Não informaram	04
Total	91*

Fonte: elaboração dos autores.

* A diferença do total de programas – 87 – corresponde a quatro IES que possuem a disciplina pedagógica e o estágio docente.

São elas: Uenp, UFJF, Unijuí e UI.

Apenas 33 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito possuem em seus cursos de mestrado e doutorado disciplinas voltadas às questões pedagógicas. A nomenclatura por elas recebida varia bastante: Metodologia do Ensino Superior, Metodologia do Ensino Jurídico, Tirocínio Docente Orientado; Metodologia do Ensino Jurídico; Prática do Ensino Jurídico e Orientação Jurídica; Didática do Ensino Superior; Ensino Jurídico; Metodologia do Ensino Jurídico; Prática de Docência em Direito I, II e III; Fundamentos e Metodologia do Ensino do Direito; Fundamentos do conhecimento aplicados no ensino e na pesquisa do Direito; Educação Jurídica: Contornos Epistemológicos e Político-Institucionais; Educação, Metodologia e Didática do Ensino Superior em Direito; Pedagogia Jurídica e Estágio em Docência; Educação, Metodologia e Pesquisa em Direito; Prática Pedagógica e Metodologia da Educação Jurídica; Métodos de Pesquisa e Ensino no Direito e Metodologia de Pesquisa e do Ensino em Direito.

Dezessete programas apresentam em sua matriz curricular a disciplina Estágio de Docência. Cumpre destacar, entretanto, que tal presença pode não significar, necessariamente, uma opção do corpo docente ou uma preocupação com as questões pedagógicas, pois o estágio é uma exigência da Capes, obrigatório para todos os seus bolsistas de mestrado e doutorado, independentemente da área. Alguns programas, em cumprimento ao disposto pela Capes, colocam o estágio como obrigatório para os bolsistas e opcional para os demais alunos.

Em algumas universidades, tais como URI, Unoesc, FUFSE e Unimep, há uma junção da metodologia da pesquisa com a metodologia do ensino superior em uma mesma disciplina. Merece destaque a estrutura proposta pela Ceuma, cujo poder de síntese e junção foi ainda maior. Na referida IES, em uma mesma disciplina de 60 horas foram agrupados a metodologia do ensino jurídico, o estágio de docência, as atividades didáticas e a pesquisa. Já na Ufal, a questão pedagógica nem chega a aparecer no nome da disciplina, apenas a consulta ao plano e à ementa permite a identificação de um módulo pedagógico, dentro de uma disciplina intitulada Metodologia da Pesquisa Jurídica.

Além da presença de disciplinas pedagógicas nas matrizes curriculares, precisa ser considerada a sua carga horária; afinal, quantas horas são necessárias para a formação de um docente? A Tabela 3 mostra a distribuição da carga horária destinada a esta temática:

Tabela 3. Carga horária das disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito – Brasil 2014

Carga horária	Quantidade de IES
30h	08
45h	08
60h ou mais	15
Total	31*

Fonte: elaboração dos autores.

* A diferença do total de IES que ofertam disciplinas pedagógicas – 33 – corresponde a duas IES que não disponibilizaram a carga horária, apenas o número de créditos. São elas: Ufal (dois créditos) e ESDHC (dois créditos).

Pelo exposto, em 15 IES as disciplinas de metodologia do ensino superior possuem uma carga horária de 60 ou mais horas no semestre letivo e, em 16 IES, as disciplinas possuem 30 horas ou 45 horas.

Quanto ao caráter dessas disciplinas, percebe-se um relativo avanço, como mostra a Tabela 4:

Tabela 4. Caráter das disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito – Brasil 2014

Caráter da disciplina	Quantidade de IES
Obrigatória	21
Optativa*	10
Atividade Complementar	02
Total	33

Fonte: elaboração dos autores.

* Embora alguns programas façam distinção entre disciplinas optativas, facultativas e eletivas. No presente artigo, a palavra “optativa” corresponde à disciplina que simplesmente não é obrigatória.

Em 21 IES as disciplinas pedagógicas são obrigatórias; em 10 possuem um caráter opcional e, em duas, fazem parte da carga horária a ser preenchida com atividades complementares.

Considerações finais

Ao longo das páginas deste artigo procurou-se defender a ideia de que ainda é incipiente a preocupação com a docência jurídica. Os dados aqui analisados permitem afirmar que praticamente não houve mudança na situação apresentada por Pagani (2011, p. 8) ao se referir às ações direcionadas à formação pedagógica do docente que atua nos cursos de Direito, as quais, segunda ela, quando existem, limitam-se a uma disciplina (Metodologia do Ensino Superior) “cuja carga horária majoritária é de 45 horas, não tem caráter obrigatório e quase sempre é ministrada por professores sem formação em educação”.

Em síntese, os dados coletados mostram que, embora com considerável número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito ofertando em suas matrizes curriculares disciplinas pedagógicas, em ainda 60% das IES o mestre e o doutor recebem seus títulos e vão atuar nos cursos de graduação sem noções mínimas do que é ser docente, atuando pautados, muitas vezes, no senso comum, na improvisação, nos conhecimentos advindos do exercício da advocacia, da magistratura ou demais das áreas do Direito e/ou nas experiências que tiveram na condição de alunos.

O caráter exploratório deste estudo preencheu algumas lacunas e deixou outras tantas por preencher, tais como: qual a formação dos docentes que ministram as disciplinas pedagógicas nas 33 IES que as ofertam? Houve mudança na prática docente dos mestrandos e doutorandos que cursaram as disciplinas pedagógicas? Existe a participação de pedagogos nos processos de construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos e nos planejamentos semestrais? As respostas a estas indagações, embora essenciais, ultrapassam os limites deste estudo, mas podem ser objeto de futuras pesquisas.

Mesmo desvelando vários problemas presentes na formação do professor universitário nos cursos de Direito, os autores deste texto não são contrários à participação dos “operadores do Direito” (advogados, juízes, delegados, procuradores, promotores etc.) na docência jurídica, mas reafirmam que, para serem professores, precisam somar à formação jurídica a formação pedagógica.

Seria ingenuidade acreditar que apenas a melhoria da formação docente teria poder para pôr fim à crise do ensino jurídico nacional, mas, sem sombra de dúvidas, ultrapassar os limites da (en)formação traria uma grande melhora na qualidade dos cursos de Direito e na educação como um todo, condição indispensável para a criação de um país mais justo e verdadeiramente democrático.

Enfim, as questões aqui apresentadas, mais do que respostas prontas e/ou modelos a serem seguidos, buscaram suscitar novas perspectivas, posicionamentos e indagações. São, em essência, apenas reflexões provisórias, pois, como já disse o grande escritor brasileiro Guimarães Rosa (1986), “Eu quase não sei de nada. Mas desconfio de muita coisa” (p. 8), isto porque, ainda segundo ele, “Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (p. 363). Desta forma, longe de acreditar que as reflexões aqui apresentadas sejam definitivas, a motivação maior foi dividi-las com outros professores, pesquisadores, gestores institucionais e interessados na educação jurídica do/no Brasil.

Recebido em 13/08/2015

Aprovado em 17/11/2015

Referências

ABIKAIR NETO, J. A importância da formação pedagógica dos professores de direito: benefícios e possibilidades para o seu melhoramento. **Revista Derecho y Cambio Social**, v. 37, p. 2-19, 2014.

AGUIAR, R. A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALMEIDA, F. de; SOUZA, A. L. D.; CAMARGO, S. B. de. Direito e realidade: desafios para o ensino jurídico. In: FEFERBAUM, M.; GHIRARDI, J. G. **Ensino do direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2013.

ALVES, A. G. S. D. **A humanização do ensino jurídico no Brasil: a experiência do escritório de prática jurídica.** Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional)- Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2008.

BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BEZERRA, R. T. **Ensino Jurídico e Direitos Fundamentais.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. **Docência na universidade.** 11 ed. Campinas: Papyrus, 1998.

BITTAR, E. C. B. **Estudos Sobre Ensino Jurídico:** pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834- 27841.

_____. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.** Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo do Ensino Superior 2013.** Brasília: MEC/Inep, 2014.

CAPELLARI, E.; PRANDO, F. C. de M. (Orgs.). **Ensino jurídico: Leituras interdisciplinares.** São Paulo: Cultura Paulista, 2001.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cursos Recomendados/Reconhecidos.** Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarAreaAvaliacao>>. Acesso em: set. 2014.

CNJ – Conselho Nacional de Justiça. **Cursos de Direito no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/540869>>. Acesso em: nov. 2014.

_____. **Entrevista Jefferson Kravchychyn**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/60333>>. Acesso em: nov. 2014.

COLLARES, C. A. L.; GERALDI, J. W.; MOYSES, M. A. A. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade** [on line], v. 20, n. 68, p. 202-219, 1999.

FÁVERO, M. de L. Quarenta anos de reforma universitária: significado, questões e desafios. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. (Orgs.). **Reformas da educação superior**: cenários passados e contradições do presente. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2009.

FGV – Fundação Getúlio Vargas. Direito SP. **Relatório do Observatório do Ensino do Direito**. v. 1 n. 1, 2013.

_____. **Relatório do Observatório do Ensino do Direito**. v. 1 n. 2, 2014.

_____. **Relatório do Observatório do Ensino do Direito**. v. 1 n. 3, 2014.

GHIRARDI, J. G. **O instante do encontro**: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

MACHADO, A. A. **Ensino jurídico e mudança social**. Campus de Franca: Unesp, 2009.

MENEZES, J. R. **A personalidade intelectual do Magistrado**. Recife: Ed. Nossa Livraria, 1996.

MURARO, C. C. A formação do professor de direito. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 13, n. 73, fev. 2010.

PAGANI, J. A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação “*stricto sensu*”. Faculdade de Direito de Vitória. In:

SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25. E CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE, 2, 2011, São Paulo.

Anais... São Paulo: Anpae, 2011.

PALMEIRA, L. L. de L. **O Ensino jurídico em Alagoas:** razões e sentidos de sua constante valorização. Maceió: Edufal, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, J. G. **Grande sertão:** Veredas. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2013.

VIEIRA, O. V. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da direito GV. In: FEFERBAUM, M.; GHIRARDI, J. G. **Ensino do direito para um mundo em transformação.** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.