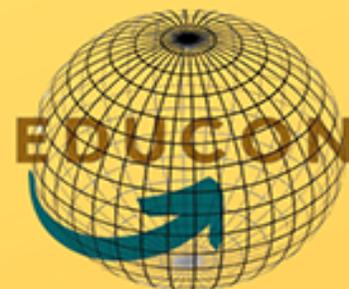




Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 10, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 10 - ENSINO SUPERIOR

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.10.24>

Recebido em: **03/08/2020**

Aprovado em: **04/08/2020**

A EFETIVIDADE DOS PROGRAMAS DE MESTRADO EM DIREITO PARA O EFETIVO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSORADO; THE EFFECTIVENESS OF MASTERS PROGRAMS IN LAW FOR THE EFFECTIVE DEVELOPMENT OF THE TEACHER; LA EFICACIA DE LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA EN DERECHO PARA EL DESARROLLO EFECTIVO DEL MAESTRO

ROSANA GOMES DA ROSA

<https://orcid.org/0000-0003-1077-7756>

LUIZ GUILHERME CARVALHO

[HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-2199-9752](http://ORCID.ORG/0000-0002-2199-9752)

TIAGO SCHROEDER

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-9523-0487](https://ORCID.ORG/0000-0002-9523-0487)

RESUMO: Os cursos de mestrado foram criados visando – entre outros fatores – a formação de professores. O objetivo da pesquisa apresentada é analisar se a formação em nível de mestrado, área de avaliação Direito, em instituições federais de ensino superior, tem sido efetiva em proporcionar formação pedagógica que atenda ao preceito de formação do professorado. A pesquisa utilizou método dedutivo de abordagem, fundamentada em bases documentais e bibliográficas, em especial análise curricular dos cursos de mestrado em Direito, atualmente ativos em IFES. Da análise realizada é possível concluir que as matrizes curriculares não privilegiam a formação pedagógica, sendo inefetiva e insuficiente para atender a uma das finalidades principais dos mestrado.

ABSTRACT: Master's courses were created with a view to - among other factors - teacher training. The objective of the presented research is to analyze if the formation in master's level, area of evaluation Law, in federal institutions of superior education, has been effective in providing pedagogical formation that meets the precept of formation of the professorate. The research used a deductive approach method, based on documentary and bibliographic bases, in particular curricular analysis of the Masters courses in Law, currently active in IFES. From the analysis carried out it is possible to conclude that the curricular matrices do not favor pedagogical training, being ineffective and insufficient to meet one of the main purposes of the masters.

RESUMEN: Los cursos de maestría fueron creados con miras a, entre otros factores, la capacitación de docentes. El objetivo de la investigación presentada es analizar si la formación en el nivel de maestría, área de evaluación de la Ley, en las instituciones federales de educación superior, ha sido eficaz para proporcionar una formación pedagógica que cumpla con el precepto de formación del profesorado. La investigación utilizó un método de enfoque deductivo, basado en bases documentales y bibliográficas, en particular el análisis curricular de los cursos de Maestría en Derecho, actualmente activos en IFES. A partir del análisis realizado, es posible concluir que las matrizes curriculares no favorecen la formación pedagógica, por ser ineficaces e insuficientes para cumplir con uno de los propósitos principales de los maestros.

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de mestrado foram criados com a importante missão de capacitar professores para a docência no ensino superior, dando o verdadeiro significado ao termo Mestre – aquele que ensina, muito além do título formalmente adquirido. Embora não se desconheça que a aquisição do título de mestre não infere de forma irrestrita capacidade e qualidade pedagógica, uma vez que existem bons mestres com títulos formais e melhores mestres com formação de vida, a análise proposta na presente pesquisa é voltada unicamente ao currículo, ou grade curricular, de formação acadêmica em grau de mestrado.

O Brasil possui atualmente 109 cursos de mestrado reconhecidos na área de avaliação Direito, sendo que somente 30 são oferecidos por instituições federais de ensino superior (IFES) (CAPES, 2020). O objetivo desta pesquisa é analisar se as grades curriculares vigentes nos cursos de Mestrado em Direito nas IFES brasileiras destinam-se a atender ao preceito de formação do professorado, ou seja: proporcionam formação pedagógica destinada a atuar na docência no ensino superior.

Trata-se de pesquisa aplicada, que utilizou método dedutivo de abordagem – através da técnica de documentação indireta – utilizando fontes secundárias documental e bibliográfica, complementada por análise quali-quantitativa em fontes primárias: grades curriculares dos cursos de mestrado em direito em IFES. Estrutura-se em três itens: o primeiro analisa as normas que determinar a organização dos cursos *stricto sensu* no Brasil; o segundo demonstra como tem se dado a inclusão da formação pedagógica na estrutura curricular dos cursos de mestrado em direito em IFES, e ao final avaliou-se se o objetivo de “FORMAÇÃO DO PROFESSORADO COMPETENTE” tem sido alcançável através dos currículos dos cursos de mestrado existentes.

Justifica-se a presente pesquisa em um cenário mundial que vem exigindo conhecimentos e práticas pedagógicas diferenciadas, a fim de atender as novas demandas tecnológicas e sociais. Os Mestres/Professores que o Brasil forma estão sendo preparados para essas novas realidades? Atender às novas demandas com fundamentos pedagógicos certamente refletirá na eficiência e sucesso dos profissionais em formação – tanto enquanto professores como enquanto alunos.

2 A ORGANIZAÇÃO NORMATIVA DOS CURSOS *STRICTO SENSU* NO BRASIL

Há quase 100 anos, com a edição do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, o Brasil teve sua primeira previsão de um curso para aqueles que tivessem concluído o ensino superior. Referido Decreto foi criado com a finalidade de estabelecer “o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior” (i) (BRASIL, 1925). A primeira previsão de uma pós-graduação foi o “Curso Especial de Hygiene e Saúde Publica, visando o aperfeiçoamento techino dos medicos que se destinem ao desempenho de funções sanitárias” (DE OLIVEIRA, 1995), previsto no Art. 80 do citado decreto. Em seu Parágrafo Único restou clara a intenção de criar um curso de Especialização:

Art. 80. [...] Paragrapho unico. Este curso, que será dirigido pelo Director do Instituto Oswaldo Cruz, constituirá uma especialização do ensino medico e será professado pelos technicos do referido Instituto, annualmente designados pelo Director.

Ainda no mesmo Decreto é previsto, em seu Artigo 284, para “professores cathedricos dos intitutos de ensino superior” a possibilidade de realização de “cursos de aperfeiçoamento, remunerados ou não, no recinto dos estabelecimentos officiaes, para as pessoas já diplomadas” (BRASIL, 1925). O Decreto nº 16;782-A/1925 somente foi revogado com a edição do Decreto nº 99.999, em 1991.

Poucos anos depois, em 1931, surge o Decreto nº 19.851, que dispõe sobre o sistema universitário. Em seu Art. 35 prevê que serão ofertados por institutos de ensino profissional superior os cursos normais, equiparados, aperfeiçoamento, especialização, livres e de extensão universitária (BRASIL, 1931). Já no ano de 1946 surge o denominado Estatuto da Universidade do Brasil, Decreto nº 21.321 de 18 de junho de 1946, que pela primeira vez previu o curso de doutorado e o diferenciou dos cursos de pós-graduação, ao prevê-los em duas categorias distintas (BRASIL, 1946):

Art. 71. Os cursos universitários serão os seguintes:

- a) cursos de formação;
- b) cursos de aperfeiçoamento;
- c) cursos de especialização;
- d) cursos de extensão;
- e) cursos de pós-graduação;
- f) cursos de doutorado.

Com a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961), em seu texto original houve nova reclassificação, ficando de um lado os cursos de pós-graduação e de outro especialização, aperfeiçoamento e extensão (Artigo 69) (BRASIL, 1961).

A Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, que vigorou até a edição da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394/1996), que fixou “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” separou em três categorias distintas: I) pós-graduação; II) especialização e aperfeiçoamento; e III) extensão e outros (BRASIL, 1968).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente – LDB/1996 – foi promulgada no ano de 1996, com a Lei nº 9.394 estando próximo o seu 25º aniversário (BRASIL, 1996). Seu texto passou por importantes revisões e inclusões, e no que diz respeito ao Ensino Superior (Artigos 43 a 57) as principais alterações ocorreram nos anos de 2015 e 2017, com as Leis nº 13.168 e 13.530, respectivamente. A Lei 13.168/2015 foi responsável por dar nova redação ao Parágrafo 1º do Art. 47 da LDB/1996, incluindo seus incisos, e determinou que as instituições devem prestar informações, antes de cada período letivo, acerca dos os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação.

Estabelece o Art. 44. Da LDB;1996 que a educação superior abrange os cursos de extensão, cursos sequenciais, graduação e pós-graduação. Quanto à pós-graduação (Art. 44, inciso III) estabelece que compreende “programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros”. Os diferentes programas de pós-graduação apontados na LDB/1996 é a normatização da diferença existente entre cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, apontadas no Parecer da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação (CES/CFE) nº 977/1965 (CAPES, 1965) – o Parecer Sucupira, que teve como relator o Professor Newton Sucupira (MEC, 2020).

O Professor Newton Sucupira, pela edição do Parecer Sucupira, ficou conhecido como “pai da pós-graduação” brasileira (VELLOSO, 2014). Foi Sucupira o responsável por inserir em única classe – pós graduação - aperfeiçoamento, especialização, e também o mestrado e doutorado. Se tudo é pós-graduação, necessário então nova subdivisão: surge dentro do gênero pós-graduação as espécies *Sensu Lato* e *Sensu Stricto*, terminologia que – como se viu do histórico normativo – nunca antes havia sido utilizado em normas legais.

A pós-graduação *Sensu Lato* é entendida como “todo e qualquer curso que se segue à graduação” (CAPES, 1965), categoria em que se inserem os aperfeiçoamentos e especializações. São cursos que possuem “objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade”, servem – portanto – ao treinamento especializado em um ramo profissional ou científico.

Do outro lado está a pós-graduação *Sensu Stricto*, com os cursos de Mestrado e Doutorado que possuem “natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico”, ao contrário da especialização que tem sentido prático-profissional. Uma diferença essencial entre pós-graduação *lato* e *stricto* está no fato de que a primeira certifica (fornece certificado), enquanto a segunda confere grau acadêmico (fornece diploma).

A pós-graduação é vista, a partir do Parecer Sucupira, com o objetivo imediato de “proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação” (CAPES, 1965). Esse elevado padrão é o que se determina como essencial à formação de professores para atuação em nível superior.

De acordo com o Parecer Sucupira (CAPES, 1965) a regulamentação da pós-graduação e instauração de sistema de cursos pós-graduados no Brasil se deve à três motivos fundamentais:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Esses atributos é que levarão ao reconhecimento de qualidade aos cursos e instituições, de modo que para que sejam consideradas universidades as instituições devem ser pluridisciplinares e destinar-se à formação “dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (Artigo 52, LDB/1996), além de manter produção intelectual institucionalizada (inciso I), ter ao menos um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (inciso II) e um terço do corpo docente em regime de tempo integral (inciso III).

Com a edição da Lei nº 11.502, em 11 de julho de 2007 foram modificadas competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (instituída pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992). Em decorrência, o atual teor do Art. 2º da Lei 8.405/1992 estabelece que a CAPES deve subsidiar o Ministério da Educação “na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”.

A regulação e aferição da qualidade dos cursos de pós-graduação no Brasil são de responsabilidade da CAPES, por força do vigente artigo 2º, §1º do Anexo I do Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017 (BRASIL, 2017). Referido anexo dispõe ainda acerca da necessidade de “formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento à demanda dos setores público e privado”.

O fato é que o ideal de pós-graduação *sensu stricto* – atualmente divulgado como *Stricto Sensu* - no Brasil deve atender aos motivos que levaram à sua criação: formação do professorado, estímulo ao

desenvolvimento de pesquisas científicas, e treinamento de alto padrão. A finalidade de formação do professorado divide-se com o desenvolvimento de pesquisas, surge então o professor-pesquisador como figura única e indissociável, cobrado tanto por sua excelência pedagógica quanto por sua capacidade de produção científica. É o equilíbrio entre esses fatores que deve conduzir à qualidade de um curso de pós graduação, o que será analisado no item que segue.

3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE MESTRADO EM DIREITO

Quando se fala em área acadêmica de Direito é importante ter em mente três aspectos: o dos alunos de graduação, o dos alunos de pós-graduação stricto sensu, o dos docentes. Com frequência o aspecto relacionado aos alunos de pós-graduação stricto sensu e o dos docentes se confundem, pois simultaneamente atua como docente e frequenta mestrado ou doutorado. Essa simultaneidade é menos frequente quando se fala de docentes/alunos de pós-graduação ministrando aulas em cursos de graduação em IFES, uma vez que servidores docentes efetivos em geral obtém licenças para qualificação, conforme Decreto nº 9.991 de 28 de agosto de 2019 – Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal – PNDP (BRASIL, 2019):

Art. 21. Os afastamentos para participar de ações de desenvolvimento observarão os seguintes prazos:

I - pós-graduação stricto sensu:

a) mestrado: até vinte e quatro meses;

b) doutorado: até quarenta e oito meses; e

c) pós-doutorado: até doze meses;

O fato da PNDP autorizar afastamento somente para stricto sensu está de acordo com a previsão da LDB/1996 acerca da caracterização das universidades considerando o quantitativo de mestres e doutores. Cumprir a norma e manter os quantitativos mínimos é razão suficiente para que as IFES autorizem e/ou estimulem que seu capital humano esteja em constante aperfeiçoamento e capacitação.

Com base no Censo da Educação Superior 2018 nos últimos dez anos (2008-2018) o Brasil teve um acréscimo de 12,6% no número de docentes em exercício no ensino superior: em 2008 eram 341.493 docentes, e em 2018 esse número subiu para 384.474. Embora a evolução em quantidade de docentes seja pouco superior a 10%, chama a atenção a alteração na qualificação ocorrida no mesmo período (Tab. 01):

Titulação	2008	2018
<i>Até Especialização</i>	38,0%	17,8%
<i>Mestrado</i>	39,4%	38,9%
<i>Doutorado</i>	22,6%	43,3%
<i>TOTAL Absoluto</i>	341.493 docentes	384.474 docentes

Tabela 01: Proporção de docentes de acordo com a titulação, para os anos de 2008 e 2018, elaborado pelos autores com base em dados fornecidos pela CAPES (2020a)

Importante salientar que a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE com metas e objetivos para 10 anos. Em 2018, ano da coleta dos dados acima

apresentados, havia decorrido cerca de 40% do prazo para o cumprimento das metas do PNE. Neste sentido merece destaque a Meta 13 (BRASIL, 2014):

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Conforme se depreende dos dados apresentados é possível afirmar que a Meta 13 foi plenamente atingida em apenas 4 anos de vigência da PNE, uma vez que em 2018 o corpo docente contava com 82,2% de mestres e doutores em conjunto, sendo mais de 43% de doutores. A meta para os dois índices era de 75% e 35% respectivamente (BRASIL, 2014).

Mas é importante ressaltar que a qualidade dos cursos de graduação não pode, nem deve, ser aferida tão somente pelo quantitativos de mestres, doutores, ou de suas publicações. A pergunta que deve ser feita – e deve-se buscar responder – é qual a finalidade de elevar a quantidade de mestres e doutores docentes na educação superior?

Não se está falando em aumentar a quantidade de pesquisadores mestres e doutores no Ministério da Ciência e Tecnologia. Esses mestres e doutores, de acordo com a norma em análise, devem atuar como docentes. Então a ‘métrica’ para auferir a qualidade dos cursos deveria estar relacionada à capacidade e/ou potencial pedagógico desses docentes – senão de forma exclusiva, ao menos em conjunto com os outros itens de avaliação docente.

Essa é a preocupação atual: esses docentes, mestres e doutores, estão sendo preparados para a docência ou tão somente preparados para a ciência? Não se desconhece que a linha que separa docência e ciência em muitas situações é tênue. Mas isso não pode significar preterir a existência de preparo pedagógico na formação docente para atuação no ensino superior. A prática docente, e também acadêmica, mostra que com frequência a frase “não tem didática” é reproduzida para definir docentes (OLIVEIRA, 2001). Em grupos universitários nas redes sociais é comum em cada época de matrículas os alunos pedirem ‘recomendações’ sobre os professores, e entre as respostas a didática é frequentemente referida. Seja para o bem ou mal (do professor, ou do aluno).

Mas essa alegada ‘falta de didática’ existe? É possível comprovar a ausência de didática no ensino superior? Quando se fala em cursos de graduação na área do Direito é possível verificar alguns indicadores que podem conduzir, em um estudo mais aprofundado, às respostas para estas perguntas. No momento, o presente artigo ocupa-se de apresentar e demonstrar a existência de um indicador e uma constatação: a) INDICADOR: os currículos dos cursos de mestrado em Direito e a deficiência no estudo pedagógico/didático na formação dos professores na área de Direito; b) CONSTATAÇÃO: o percentual de aprovação nos exames de ordem – OAB.

Para a análise dos currículos como indicador da formação pedagógica/didática dos professores, o presente estudo analisou grades curriculares de Cursos de Mestrado em Direito oferecidos Instituições Federais de Ensino Superior objetivo constatar a presença de componente curricular pedagógico e/ou didático obrigatório. O Brasil possui atualmente 109 cursos de mestrado reconhecidos na área de avaliação Direito, sendo que somente 30 são oferecidos por instituições federais de ensino superior (IFES) (CAPES, 2020b). Esses 30 cursos de Mestrado em Direito tiveram seus currículos analisados, e o seguinte resultado foi obtido (Tab. 02):

<i>Nº Total de Cursos</i>	<i>Currículo SIM</i>	<i>Currículo NÃO</i>	<i>Currículo PARCIAL</i>	<i>S/D</i>
30	10	11	7	2

Tabela 02: Número de cursos de Mestrado em Direito em IFES com disciplina/conteúdo pedagógico

e/ou didático em sua grade curricular (Elaborado pelos autores).

Que se verifica é que dos 30 cursos de Mestrado em Direito oferecidos por IFES no Brasil apenas 33,3% apresenta componente curricular didático e/ou pedagógico obrigatório para todas as linhas de pesquisa (Currículo SIM). Quando o curso apresentou tão somente estágio de docência como disciplina obrigatória – ainda que para apenas uma linha de pesquisa; ou quando incluída na disciplina de metodologia da pesquisa (ou ainda metodologia jurídica, ou metodologia científica) aspectos relacionados ao ensino ou didática, foi considerado como atendimento parcial (Currículo PARCIAL), nessa situação estão 23,3% dos Cursos de Mestrado em Direito ofertados por IFES. Em 36,7% das IFES não existe qualquer componente pedagógico/didático na grade curricular dos cursos de Mestrado em Direito (Currículo NÃO). Somadas as categorias PARCIAL e NÃO, tem-se que para 60% dos mestres em Direito formados por IFES o conteúdo pedagógico e/ou didático é insuficiente/inexistente. Em 6,7% das IFES não foram localizados dados acerca da grade curricular, com o que foram classificadas como sem dados (s/d).

Importante salientar que em 03 (três) instituições – categorizadas NÃO para a presença de disciplinas pedagógicas/didáticas obrigatórias – existe a previsão de Estágio de Docência obrigatório somente para bolsistas. No entanto, não existe ementa para tal disciplina, e a mesma não confere carga horária curricular (0 h/a).

O que se verifica é que o ensino nos cursos de Direito, quando inexistente o adequado preparo pedagógico e/ou didático, acaba não constituindo forma plena de educação intencional, e consequentemente falha em atingir seus objetivos, ou seja: não confere o adequado preparo ao aluno.

A didática é o principal ramo de estudos da pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p. 25)

Não se desconhece que é possível que o docente tenha didática e possua adequada prática pedagógica adquirida ao longo dos anos ou até mesmo pela realização de outros cursos, seja licenciatura, ou pós graduação *lato sensu* em áreas pedagógicas. No entanto, é fato que a maioria dos cursos de mestrado em Direito ofertados por IFES não contempla conteúdos básicos didáticos/pedagógicos.

Uma das constatações possíveis é relacionar a atuação docente à aprovação dos acadêmicos de Direito no Exame Unificado da Ordem dos Advogados do Brasil. No período entre 2012 e 2019 (Exames Unificados VIII a XXIX) o índice médio de aprovação final é de 28%, sendo equivalente a 39% de alunos provenientes de instituições públicas e 17% alunos de instituições privadas. E aqui o índice importa na média (público + privado) uma vez que aqueles mestres formados em IFES estão atuando em todas essas instituições.

O que se pode inferir é que o ensino jurídico é insuficiente. Não cabe mais discutir se exame de ordem é ou não legal, é ou não viável, é ou não necessário, possuiu ou não nível elevado. Não se trata mais de ‘culpar’ o exame ou os bacharéis pelo insucesso. É necessário olhar também para dentro das instituições e buscar elevar a qualidade do ensino ofertado. Um passo importante para isso certamente está na qualificação docente não apenas para a ciência, mas para o efetivo professorado, o que será abaixo analisado.

4 “FORMAÇÃO DO PROFESSORADO COMPETENTE”: UM OBJETIVO ALCANÇADO OU ALCANÇÁVEL?

O ensino superior não é um fator considerado para a composição do IDHM, uma vez que somente são contabilizados escolaridade e fluxo escolar em ensino fundamental e médio (ATLAS BRASIL, 2020). Tal situação faz com que o ensino superior seja muito mais reconhecido por seus resultados científicos – que podem ser quantificados, que resultam em patentes e retornos financeiros – do que por sua qualidade acadêmica.

O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância estabelece três dimensões nos quais os cursos devem ser avaliados: Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica; Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial; e Dimensão 3: Infraestrutura. As dimensões são as mesmas para autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento, apenas são alterados os pesos de cada dimensão: na autorização as dimensões 1 e 2 têm peso 30 cada, e a dimensão 3 peso 40; reconhecimento ou renovação a dimensão 1 têm peso 40 e as dimensões 2 e 3 têm peso 30 cada. Cada indicador deve ser avaliado com classificação entre 1 a 5, sendo 5 a melhor avaliação (INEP, 2016).

Em qualquer tipo de avaliação o aspecto docente (dimensão 2) tem sempre o mesmo peso. Embora a dimensão 2 apresente 21 indicadores para avaliação, somente 6 indicadores estão relacionados à capacitação e prática docente no curso de Direito (Tab. 03):

Indicador	Critério para classificação 5
2.6. Titulação do corpo docente do curso	Quando o percentual dos docentes do curso com pós-graduação stricto sensu é maior ou igual a 75%.
2.7. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores	Quando o percentual de doutores do curso, previstos/efetivos, é maior que 35%.
2.8. Regime de trabalho do corpo docente do curso	Índice maior ou igual a 80% dos docentes com regime de trabalho de tempo parcial ou integral.
2.9. Experiência profissional em sua área de atuação docente	Índice maior ou igual a 80% dos docentes possuem experiência profissional em sua área de atuação docente (excluídas as atividades no magistério superior) mínima de 2 anos.
2.11. Experiência de magistério superior do corpo docente	Índice maior ou igual a 80% dos docentes possuem experiência de magistério superior mínima de 3 anos.
2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica:	Pelo menos 50% dos docentes com mais de 9 produções nos últimos 3 anos.

Tabela 03: Síntese dos indicadores de Avaliação de Cursos aplicáveis aos docentes em atividade nos cursos de Direito. Elaborado pelos autores com dados de INEP (2016).

Em tese, ao considerar os motivos fundamentais para a criação/manutenção da pós graduação no Brasil, apresentados no Parecer Sucupira – 1) formar professorado competente; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica; e 3) assegurar o treinamento eficaz de intelectuais do mais alto padrão – então é possível afirmar que existe uma relação entre esses e os aspectos apresentados para avaliação de cursos. A formação do professorado, em tese, reflete nos indicadores 2.6 e 2.7, os estímulo à pesquisa reflete no indicador 2.8 e 2.14, e o treinamento de intelectuais converge para o sucesso nos indicadores 2.9 e 2.11.

Então é possível afirmar que na dimensão 2 de avaliação os Cursos de Direito possuem ‘a receita do sucesso’? Essa não pode ser considerada uma premissa verdadeira, quando se está diante de dados que comprovam que o índice de sucesso dos alunos no Exame Unificado da OAB sequer atinge 30% - ou seja: menos de 1/3 dos egressos dos cursos de direito são aprovados em cada Exame de Ordem. Quando se fala da avaliação docente, em algum daqueles motivos do Parecer Sucupira (formação do

professorado, ciência, treinamento) o processo de formação discente está falho, ou seja: a aprendizagem não está sendo concretizada.

É preciso que os docentes de ensino superior admitam e tomem consciência de sua responsabilidade na formação do aluno e em todas as etapas do processo de aprendizagem. Se, por um lado, a aprendizagem reflete a síntese das capacidades, histórias, conhecimento e estado psíquico da/o discente; do outro lado é necessário considerar que a/o professor/a também traz “suas capacidades, seus conhecimentos e seus estados de ânimo, mas também sua pedagogia, seus pensamentos, sua maneira de ver os/as estudantes, como também as condições em que trabalha” (KLEIN, 2013, p. 296).

O que se verifica é que os ‘memes’ e piadas envolvendo o professor que possui “mestrado, doutorado, phd... só faltou didática” (DEZIDÉRIO, 2015) devem ser vistos como estímulo para que se admita uma parcela considerável da responsabilidade pelo fracasso sentido e/ou vivenciado por muitos alunos. Consequentemente deve-se assumir que quem é mestre ou doutor não necessariamente possui didática, até mesmo porque – como se comprovou acima – na massiva maioria dos cursos de mestrado (60%) os pós-graduandos tiveram escasso ou inexistente aprendizado curricular pedagógico.

Entender os processos de aprendizagem é necessário para que possa desenvolver a prática pedagógica, que é tão importante no ensino superior quanto nos níveis que o antecedem. É necessário que o agir docente em cursos de Direito deixe de ser somente um complemento de renda:

Ainda hoje o professor de Direito emerge de outras atividades profissionais, tomando o magistério superior como uma atividade complementar ou secundária. Por isso é que a docência jurídica é exercida, basicamente, por profissionais liberais que, de repente, fizeram-se professores. (FURTADO, 2006, p. 7).

Não se pode esquecer que o Mestre em Direito é – por essência e natureza de sua formação – um bacharel. É obvio que um bacharel não foi preparado para a docência, e em alguma fase de sua formação enquanto docente esse profissional deve ser efetivamente preparado para a docência – não somente para a ciência. Deve-se reconhecer a necessidade da pedagogia como instrumento para investigar a “natureza das finalidades da educação em uma determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social” (LIBÂNEO, 2017).

Dois aspectos influenciam para que os docentes não tenham preparo pedagógico didático suficiente: a carreira docente jurídica é integral somente para 6% dos profissionais, considerada atuação em instituições privadas e públicas (MUSSE; FREITAS FILHO, 2015); a cobrança pela produção científica é constante, visto que além de ser indicador na avaliação dos cursos ainda é fator de pontuação em seleção de projetos e financiamento de pesquisas, o denominado “mérito acadêmico e científico” (CAPES, 2019).

Logo, considerando que o mestrado e o doutorado formam para a docência nos cursos de direito pode ser deficitária quando quem está na sala de aula é muito mais o cientista, o bacharel, do que professor calcado em práticas didáticas e pedagógicas.

A exigência da LDB/1996 de uma proporção mínima de mestres e doutores como docentes nos cursos de graduação é uma tentativa de garantir a qualidade do ensino ofertado. Quando se fala em qualidade é preciso levar em consideração que atualmente a qualidade de um professor é medida quase que unicamente por sua capacidade de “gerar ciência”, isto é: publicar suas produções científicas em periódicos com índice diversos que meçam seu alcance. Incluem-se como métricas dessa ‘qualidade científica’: o número de publicações indexadas, número de citações, índice H (relação entre produtividade e impacto do cientista ou instituição) e fator de impacto (frequência em

que o trabalho é citado) (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2013).

A realidade atual nas universidades públicas brasileiras é que toda a carreira “está voltada para estimular a produção científica, e isto se coloca como ideal para todas as instituições de ensino. A dedicação ao ensino não é levada em consideração” (DURHAM, 2009). É exatamente esse o aspecto de mudança que se defende: deixar de pensar tão somente na formação do cientista para “formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade (CAPES, 1965).

É certo que somente com os dados aqui analisado não se pode afirmar que os cursos de pós-graduação stricto sensu em nível de Mestrado em Direito ofertados por IFES estejam descumprindo o objetivo de formar professorado competente. O que se pode afirmar é que: de um lado deixam a desejar no aspecto de formação pedagógica e didática; de outro lado menos de 30%, em média, dos egressos dos cursos de Direito alcançam sucesso nos Exames Unificados da OAB.

O que se constata é que muito ainda pode (e deve) ser feito para que os bacharéis em direito que desejam ingressar na carreira docente possam ser efetivamente “Mestres” – aqueles que na concepção da palavra ensinam – e não somente difusores da “educação bancária”, cujo procedimento metodológico se limita a meros atos de repetição e memorização do conteúdo ‘depositado’ pelo professor (FREIRE, 2009). A formação do professorado competente na área do Direito deve sempre ser visto como algo alcançável, e que demanda constante revisão de seus processos e procedimentos, como toda ciência humana e social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstra a insuficiência do ensino jurídico em dois enfoques: a inadequada/escassa formação dos professores/docentes enquanto Mestres em Direito formados por IFES; e o insuficiente aprendizado dos alunos de graduação em Direito, uma vez que menos de 30% - em média – obtém aprovação no Exame de Ordem.

Algo tem que ser feito. Muita coisa precisa ser mudada. Não se pretende aqui defender a ‘irrelevância’ do aspecto científico na pós-graduação stricto sensu. A ciência é importante e necessária, faz parte da formação do aluno, é parte essencial à evolução social. Mas antes de pensar na evolução social é preciso preservar a formação do indivíduo. Não se concebe uma sociedade sadia e com altos índices de desenvolvimento humano sem que se olhe para o indivíduo. Não avançaremos como sociedade enquanto tivermos uma evolução individual deficitária.

Essa evolução individual deficitária é o que se tem visto nos cursos de graduação em direito: alunos que concluem uma faculdade, cada um deles superando suas dificuldades pessoais, familiares e/ou financeiras e que no dia seguinte à colação de grau sentem o vazio deixado pelo 5 anos de graduação – não são mais estudantes, não são mais estagiários, não são ainda advogados. As estatísticas ainda não revelaram quanto daqueles mais de 72% de graduados que não passaram na prova da OAB repetirão a tentativa, também não revela quando desistirão do sonho de ser advogado e trabalhar na área jurídica após mais de 10 anos de tentativas de passar no Exame de Ordem.

E a culpa é de quem? É só do aluno? É do Exame de Ordem? É necessário institucionalizar sobretudo a responsabilidade pelo ‘fracasso’ desses mais de 70% de graduados em direito que não são aprovados na OAB. É preciso reconhecer as falhas do sistema educacional para – sobretudo – buscar eliminá-las. Se a excelência na formação do professorado não está sendo atingida, é preciso repensar a carreira docente e a importância das práticas pedagógicas, para que um dia se torne alcançável.

É a necessidade de reflexão sobre essas responsabilidades que aborda essa pesquisa. É a certeza de que não se pode atingir resultados diferentes repetindo-se os mesmos procedimentos, é essa certeza

que deve mover a necessária ressignificação da pós-graduação stricto sensu para a formação adequada do professorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Elenara Chaves Edler; GUIMARÃES, Jorge Almeida. **A pós-graduação e a evolução da produção científica brasileira**. São Paulo: SENAC, 2013.

ATLAS BRASIL. **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal**. Disponível em http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/. Acesso em 13 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**: Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário [...]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em 27 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 21.321 de 18 de junho de 1946**: Estatuto da Universidade do Brasil. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 27 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 27 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**: Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em 13 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 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/_Ato2015-018/2015/Lei/L13168.htm#art1. Acesso em 27 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 13 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017**: Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em comissão e funções de confiança da CAPES. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D8977.htm#art7. Acesso em 13 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.991 de 28 de agosto de 2019**: Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal – PNDP. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm. Acesso em 20 jul. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Parecer da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação (CES/CFE) nº 977/1965**. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em 27 mai. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2020a. **Inep registra aumento de mestres e doutores no ensino superior**. Disponível em <https://www.capes.gov.br/36-noticias/10125-inep-registra-aumento-de-mestres-e-doutores-no-ensino-superior>. Acesso em 06 jul. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2020b. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em 27 mai. 2020.

DE OLIVEIRA, Fátima Bayma. Origem e evolução dos cursos de pós-graduação lato sensu no Brasil. **Revista de administração pública**, v. 29, n. 1, p. 19-33, 1995.

DEZIDÉRIO, Nathalia. **Seu professor não tem Didática?** Uma aula por semana. Disponível em <https://educacao.wordpress.com/2015/08/25/seu-professor-nao-tem-didatica-uma-aula-por-semana/>. Acesso em 20 jul. 2020.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A qualidade do ensino superior. **Revista@ambienteeducação**, v. 2, n. 1, p. 09-14, jan/jul 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia como autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FURTADO, José Augusto Paz Ximenes. Necessidades formativas do docente do ensino jurídico de qualidade: das exigências e das possibilidades. **Anais do IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, GT-02: Formação de Professores, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf. Acesso em 06 jul. 2020.

KLEIN, Ana Maria. O uso da aprendizagem baseada em problemas e a atuação docente. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, v. 4, n. 2 S, p. 288-298, jul./dez. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 2017.

MEC. Ministério da Educação. **Novo desenho garante melhorias à Plataforma Sucupira da Capes**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>. Acesso em 27 mai. 2020.

MUSSE, Luciana Barbosa; FREITAS FILHO, Roberto. Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional? **Revista Jurídica da Presidência**, v. 17, n. 111, p. 173-203, 2015.

OLIVEIRA, Elizandra Souza. **A difícil arte de ensinar**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Disponível em <https://www.if.ufrgs.br/tex/edu02220/sem012/po1/po1.html>. Acesso em 06 jul. 2020.

VELLOSO, Andrea. A pós-graduação no Brasil: legados e desafios. **Almanaque multidisciplinar de pesquisa**, v. 1, n. 1, 2014.

(i) Mantido o vocabulário da época em que foi escrito.

* Mestre em Direito e Justiça Social pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Especialista em Educação Continuada pelo Instituto Federal Sul Riograndense (IFSul);

** Graduando em Direito pela Universidade Federal do Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA).

*** Especialista em Gestão Escolar (FUNIP). Técnico Administrativo Educacional da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT).