

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Daniela Fávero

Uma proposta de inovação curricular nos mestrados em Direito: em busca de uma formação qualificada para o exercício do magistério.

Doutorado em Educação: Currículo

São Paulo
2016

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Daniela Fávero

Uma proposta de inovação curricular nos mestrados em Direito: em busca de uma formação qualificada para o exercício do magistério.

Doutorado em Educação: Currículo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto.

São Paulo
2016

Banca Examinadora:

DEDICATÓRIA

Para Tereza Mafra minha eterna gratidão.

Deixa em cima da mesa a foto que eu gostava
Preu pensar que o teu sorriso envelheceu comigo
Deixa eu ter a tua mão mais uma vez na minha
Pra que eu fotografe assim o meu verdadeiro abrigo
Deixa a luz do quarto acesa a porta entreaberta
O lençol amarrotado mesmo que vazio
Deixa a toalha na mesa e a comida pronta
Só na minha voz não mexa eu mesmo silencio
Deixa o coração falar o que eu calei um dia
Deixa a casa sem barulho achando que ainda é cedo
Deixa o nosso amor morrer sem graça e sem poesia
Deixa tudo como está e se puder, sem medo
Deixa tudo que lembrar eu finjo que esqueço
Deixa e quando não voltar eu finjo que não importa
Deixa eu ver se me recordo uma frase de efeito
Pra dizer te vendo ir fechando atrás a porta
Deixa o que não for urgente que eu ainda preciso
Deixa o meu olhar doente pousado na mesa
Deixa ali teu endereço qualquer coisa aviso
Deixa o que fingiu levar mas deixou de surpresa
Deixa eu chorar como nunca fui capaz contigo
Deixa eu enfrentar a insônia como gente grande
Deixa ao menos uma vez eu fingir que consigo
Se o adeus demora a dor no coração se expande
Deixa o disco na vitrola pr'eu pensar que é festa
Deixa a gaveta trancada pr'eu não ver tua ausência
Deixa a minha insanidade é tudo que me resta
Deixa eu por à prova toda minha resistência
Deixa eu confessar meu medo do claro e do escuro
Deixa eu contar que era farsa minha voz tranquila
Deixa pendurada a calça de brim desbotado
Que como esse nosso amor ao menor vento oscila
Deixa eu sonhar que você não tem nenhuma pressa
Deixa um último recado na casa vizinha
Deixa de sofisma e vamos ao que interessa
Deixa a dor que eu lhe causei agora é toda minha
Deixa tudo que eu não disse mas você sabia
Deixa o que você calou e eu tanto precisava
Deixa o que era inexistente mas eu pensei que havia
Deixa tudo o que eu pedia mas pensei que dava

(Se puder sem Medo. Compositor e intérprete: Oswaldo Montenegro)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Pai, o melhor homem que já conheci. Sei que você irá me esperar de braços abertos e sorriso largo a qualquer tempo. Sempre me encontro em nossos momentos e sempre te encontro em mim. Renato Fávero, meu herói, eu não existo longe de você. Te amo!

Ao mestre: Marcos Tarciso Masetto, desistir de mim teria sido mais fácil, afinal, eu mesma já o havia feito. O Senhor segurou minhas mãos diante de tantas perdas que ainda perturbam minha alma e foi muito mais do que eu merecia ou mereço. E, até nos puxões de orelha, pude sentir seus cuidados. Perdoe meus erros, gostaria de ter sido mais do que fui. Afinal quem não deseja ser inesquecível?! Mas tenha certeza: eu nunca serei grata o suficiente, nunca deixarei de ter orgulho por ter sido sua orientanda e, acima de tudo, eu sentirei saudade desse ser humano fantástico que o Senhor é. Obrigada!

Por sorte, o meu Páth Adams existe, seu nome é Evaristo Tostes (vou dispensar o Doutor, sei que não se envaldece com essas formalidades). Não foi fácil, não está sendo fácil e, provavelmente, ainda algum tempo para passar. Entretanto, SEM VOCÊ, seria impossível!

Para Leonor, a mãe que todos deveriam ter, que entrou na minha vida e me fez voltar a acreditar que a fé é o sustento da alma. Ainda não sei o motivo por me amar tanto. Eu fujo, fujo, fujo . . . e você nunca desiste de mim. Perdoe-me: amor também assusta.

À amiga Cida, por tornar meus dias mais leves, e à nova amiga e Anjo da guarda Andreia.

À adorável Professora Graça, pelo incentivo. A Senhora sempre estará em meus pensamentos e no meu coração. Sorte minha encontrá-la pelo caminho.

À Professora Marina Feldmann, sua bondade exala por onde passa.

Ao Mileno, apesar de tudo, você cuidou de mim. Sinto muito pelo seu pai e todos os dias rezo por ele. Tenha sempre Eduardo como exemplo! Você é bem melhor do que pensa.

Ao Preto mais lindo do mundo: Negão, me abençoe filho! Sentirei sua falta.

Para Renata: não tenho certeza se colherei do trigo. Mas espero vê-la devorar o joio.

À Professora Thaís, minha coordenadora na Facemg, que me deu a oportunidade de recomeçar.

Ao pessoal da gráfica Leão XIII. Especialmente ao Renato, novo amigo querido. Bravo por fora, doce por dentro.

Aos amigos do Transamérica Perdizes, vocês são uma parte muito importante desta história.

Aos amigos de Caeté . . . foi um privilégio de ter convivido com vocês. A turma mais incrível do mundo. O dinheiro valia tão não tinha valor perto da que tínhamos. Não havia celular, internet. Só o casarão, o Funcionários, a Sac. Gostaria que o tempo pudesse ter parado ali. Amo vocês!

Para Sof, por ter extraído alegria onde só havia tristeza. E a minha ex-cunhada mais linda do mundo, Bel! Amo tanto você.

A tudo que deixei pra trás ou a tudo que me deixou pra trás nestes últimos anos: pessoas, lugares, sentimentos, sonhos, vontades, cheiros. Meus anjos: Frida, Valentina, Zeca, Tito . . . Boni e Lota Bolota (que tão cedo nos deixaram). Minhas salas cheias de alunos. Dançar. Que Bishop esteja certa: “. . . a arte de perder, muito não tarda aprender, embora a perda - leia-se tudo - lembre desastre”.

Ao recomeço! Sem destino. Sem apego. Deixando a vida seguir seu rumo mesmo quando a saudade for maior do que a vontade de continuar.

RESUMO

Nosso problema de pesquisa voltou-se à análise do papel da pós-graduação no que tange a preparação de professores para atuarem no ensino superior, bem como a ausência da formação pedagógica dos docentes que lecionam nos Cursos de Direito, e pretende responder à seguinte questão: Como um currículo de Mestrado na área jurídica pode se organizar para propiciar uma formação pedagógica a esses docentes? O desenvolvimento dessa pesquisa nos permitiu chegar a alguns aspectos que nos pareceram fundamentais com relação à Docência no Ensino Superior, à necessidade de uma formação pedagógica para o seu exercício, ao Mestrado Stricto Sensu como um dos espaços apropriados para essa formação e a apresentação de algumas sugestões curriculares para esse Mestrado. Além dos estudos teóricos que embasaram nossas reflexões, colaborou significativamente com nosso trabalho a pesquisa realizada junto a Mestrandos da área de Direito e de Professores de cursos de Mestrado também na mesma área de Direito. Essa pesquisa de campo, de modo muito claro, nos trouxe informações dos Alunos Mestrandos que em sua maioria consideram importante uma cadeira voltada para a formação pedagógica. Os professores igualmente foram enfáticos em defender uma formação pedagógica para a docência do direito nos cursos de graduação. Os resultados desta pesquisa se apresentaram em sugestões alternativas para se pensar um currículo de Mestrado que realmente pudessem responder tanto pela formação do pesquisador, quanto pela formação do docente de ensino superior.

PALAVRAS CHAVES: Ensino Jurídico, Papel do Professor, Formação pedagógica, Curso de Mestrado, Currículo.

ABSTRACT

Our research problem turned to examine the role of graduate prepare teachers to work in higher education, the lack of pedagogical training of teachers who teach the Law courses, and aims to answer the following question: As a Master's curriculum in the legal field can be organized to provide a pedagogical training to these teachers? The development of this research has allowed us to reach some aspects that seemed fundamental in relation to Teaching in Higher Education, the need for teacher training to your exercise, the Stricto Master Sensu as one of the suitable areas for such training and the presentation of some curriculum suggestions for this Masters. In addition to the theoretical studies that supported our reflections, contributed significantly to our work survey of Mestrandos the area of law and Teachers Master's courses also in the same area of law. This field research, very clearly, brought us information of Mestrandos Students who mostly consider important one chair facing the teacher training. Teachers were also emphatic in defending a pedagogical training for teaching of law in undergraduate courses. The results of this research were presented in alternative suggestions to think about a Masters curriculum that really could respond to both the formation of the researcher, and by teaching the training of higher education.

KEYWORDS: Judicial Teaching, Teacher Role, Teacher training, Master's Course, Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - A HISTÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	10
CAPÍTULO II - O ENSINO JURÍDICO E A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM DIREITO.....	30
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	40
DHK706	
CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO DOS DOCENTES NO MESTRADO EM DIREITO..	42
4.1 – Currículo e Grade Curricular.....	56
4.2 – Pesquisa de Campo Junto a Mestrandos e Professores de Direito.....	58
5. CAPÍTULO V – PROPOSTAS E CONCLUSÃO.....	52
BIBLIOGRAFIA	72
Apendesse	73
Resultado da pesquisa de campo	
Anexos	137
Grades Curriculares das Pós Graduação stricto sensu das Faculdades e Universidade de Belo Horizonte.	

INTRODUÇÃO

Nos mais de dez anos de docência em cursos de Direito (graduação e pós-graduação lato sensu), levaram-me à reflexão sobre a prática pedagógica adotada no ensino jurídico brasileiro. De maneira geral, percebe-se que o modelo adotado de ensino-aprendizagem não oferece aos alunos os conhecimentos e habilidades necessários para o enfrentamento da vida profissional.

Uma das razões alegadas por meus pares é a orientação teórico-metodológica empregada por professores da área, que revela-se **formalista** (muito restrita ao exame da legislação em vigor), **verticalizada** (o professor é o detentor do conhecimento e transmite os conteúdos de sua disciplina sob a *concepção bancária de educação* - como conceituado por Paulo Freire) e **não-dialógica**.

Graduar-se jurista ainda é visto como uma forma de elevação social. A explicação para tal afirmativa encontra respaldo na função de organização social do judiciário e no poder de modificar o destino do homem, pois, diferentemente de outras áreas de estudo, o erro cometido por um profissional do direito, regra geral, não confere ao atingido - aquele de quem é procurador - uma segunda oportunidade.

Esta afirmativa, por si só, já justificaria a importância desta pesquisa. Entretanto, a banalização dos cursos superiores, somada à cultura de formação generalista, ou seja, da não valorização de um profissional com conhecimento específico e profundo de determinada área, tem abarrotado o judiciário com ações desastrosas, que prejudicam não só o demandante, mas toda a sociedade.

Outro motivo propulsor desse trabalho está embasado na inquietação, vivenciada ao longo da minha trajetória como docente, de identificar a conduta de colegas que não se atentam para a metodologia de ensino em suas aulas e,

não raramente, tendem a imposição da bibliografia que para eles, educadores, é a mais correta, ou mais confortável, dispensando outros pontos de vista.

Outrossim, identifiquei poucas opções de formação específica para profissionais de direito que optam pela docência.

Em virtude dos questionamentos derivados desses problemas que encontrei como docente, senti-me compelida a buscar soluções, em lugar de simplesmente reproduzir a prática geral bastante criticada.

Para realizar tal feito recebi o incentivo da Professora Pós-Doutora Miracy Gustin, de quem fui aluna no curso de Mestrado em Direito na Universidade Federal de Minas Gerais.

Apreendi com essa grande mestra que o educador que opta politicamente pela transformação da sociedade, não pode realizar, em sala de aula, uma prática autoritária.

Da mesma forma, os opressores não podem realizar uma prática educativa libertadora, visto ser essa uma tarefa de educadores críticos da realidade junto aos educandos, com o intuito de serem ativos no processo de transformação da sociedade. Diante disso, podemos analisar a seguinte afirmativa:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença, não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, a avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 119).

Inicialmente, percebi em Capella (2011), que, para a aprendizagem ser inovadora, não é só uma questão de conteúdos, de dados assimilados e relacionados, mas fundamentalmente de sentido crítico e de atitudes transformadoras. É necessária, também, sensibilidade em relação aos

problemas reais e as modificações sociais. O Direito é uma peça fundamental para o bem estar social.

É preciso desarticular a representação comum do ensino como sequência de lições e desenvolver a vontade de englobar as aulas em uma categoria mais vasta, mediante a organização e direção das situações de aprendizagem, como afirma Perrenoud, citado por Thurler (THURLER, 2002, p.53).

Ainda é frequente, em cursos de Direito, nos depararmos com uma relação formal e autoritária entre educando e educador. Nesse cenário, encontramos professores que repassam mecanicamente o conteúdo em suas aulas, enfatizando as leis e comentando-as ao final, apenas quando julgam oportuno. Enquanto isso, aos alunos resta a tarefa de anotar as informações ou, ainda, tirar cópia do caderno daqueles que redigem melhor. Em um segundo passo, é feita a memorização desses conteúdos, com o intuito de reproduzi-los nas provas. Essa forma superficial de lidar com o objeto de estudo faz com que, tão logo ocorram as avaliações ou, na melhor das hipóteses, o semestre letivo, aquele conteúdo seja esquecido. Alimentando, dessa forma, um perfil de aluno, meramente, receptor passivo e acrítico.

Na contemporaneidade, esse hábito corriqueiro de ditar/copiar foi substituído pelo uso de tecnologias, como: gravar o professor em sala, fotografar a lousa, filmar as aulas etc., o que, para aqueles docentes mais conservadores, é tido como afronta. Sob essa visão, muitas vezes, o aluno é impedido de usar dispositivos eletrônicos. Como exemplo, podemos citar o professor de uma das mais tradicionais faculdades de Direito, que atribui “mérito” ou “demérito” ao aluno que, por ventura, desobedeça as ordens pré-estabelecidas no início do semestre, como: não utilização de aparelhos eletrônicos, não interrupção das aulas com perguntas, dentre outros. Dessa maneira, o aluno pode ter sua nota majorada ou reduzida. Assim, as aulas tendem a ser convencionais, expositivas, baseadas no “falar e ditar do mestre” (Lévy, 2009).

Na investigação sobre possíveis causas de alguns desses problemas do ensino jurídico, deparei-me com a falta de exigência de uma formação específica para a docência.

A ideologia do Estado liberal que inspirou as grandes codificações oitocentistas, sob a égide da Escola da Exegese, influenciou não somente a elaboração do Código Civil Brasileiro de 1916, mas também o ensino jurídico no país, atrelando-o à pedagogia tradicional, limitada à exposição oral dos professores, que, por sua vez, orientados pelos paradigmas positivistas, concentravam suas exposições na leitura e análise do texto legal. (SIQUEIRA. 200, p.17).

O presente projeto se traduz em uma busca por uma formação pedagógica para docentes do curso de graduação de Direito e, também, em uma tentativa de contribuir para a melhoria do ensino do jurídico.

Definição do Problema

Considerando o papel da pós-graduação de preparar os professores para atuarem no ensino superior, bem como a ausência da formação pedagógica dos docentes que lecionam nos cursos de Direito, essa pesquisa pretende responder à seguinte questão: Como um currículo de Mestrado na área jurídica pode se organizar para propiciar uma formação pedagógica a esses futuros docentes?

Delimitação do Problema

A fundamentação teórica nos permite investigar o ensino do Direito no Brasil, sua instituição e alterações durante a história até chegarmos aos dias atuais.

Nesse escopo, verificaremos o que se pretendeu e o que se espera do ensino contemporâneo. O estudo das políticas e das legislações do Ministério da Educação (MEC) como diretrizes para um novo modelo de ensino nos apresenta dados importantes para repensarmos a ação docente praticada nesses cursos.

Essa pesquisa desenvolveu uma investigação de campo, com o objetivo de conhecer o pensamento de professores e alunos de pós-graduação *stricto sensu*, sobre os problemas encontrados na docência nos cursos de Direito. Além disso, buscamos levantar sugestões para uma formação pedagógica que melhor prepare os professores para os desafios atuais da formação dos novos bacharéis.

Teremos como fonte dessa pesquisa 80 (oitenta) alunos do mestrado em Direito e 20 (vinte) professores de cursos de graduação em Direito das instituições, de Belo Horizonte, que oferecem Mestrado na área jurídica. São elas: Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Faculdade de Direito Milton Campos, Universidade Dom Helder Câmara, Faculdade Estácio de Sá e Fundação Mineira de Cultura.

Justificativa

A prática profissional do bacharel em Direito coloca-o frente a frente com problemas complexos, que exigem uma formação interdisciplinar e o desenvolvimento de competências para se obter soluções eficazes.

Já o curso de sua formação se passa em grande parte do tempo dentro das salas de aula, com grande valorização das disciplinas teóricas e, em muitos casos, longe da realidade. Por essa razão, acontece que ao começar o estágio, o aluno costuma enfrentar situações que não se encaixam com os casos já estudados nas disciplinas teóricas. Por isso, segundo Oliveira, se justifica uma proposta que busque mudanças no ensino jurídico. (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

Cabe ao professor despertar os alunos, inclinando-os para o pensamento e a investigação, por meio das implicações de seus estudos e opiniões.

O problema não se resume em criar habilidades no seio de uma tecnologia galopante, mas antes de tudo, consiste em ensinar os estudantes a pensar, fornecendo-lhes as ferramentas intelectuais que os tornarão aptos para reagir diante das miríades de mudanças, inclusive de ordem tecnológica, as quais eles terão de enfrentar nas próximas décadas. *O primeiro desafio do ensino é, de fato, antes de tudo, o desafio de fazer nascer o entusiasmo.* (KONINCK, 2007, p. 203).

Destaca-se, sim, a necessidade de um conhecimento interdisciplinar, voltado para a problematização do direito, de tornar o aluno hábil à compreensão de todas as nuances deste fenômeno, bem como da forma pela qual ele interage na sociedade. Por isso, é necessária uma base teórica enquanto universo temático, que alie abordagens zetéticas e dogmáticas do direito, para que, a partir dessa visão global dos elementos comuns a várias disciplinas específicas, abra-se o seu estudo a realidade social e aos discursos plurais característicos do atual milênio.

Para Gomes (2009), o ensino jurídico em nosso país acha-se submetido a pelo menos três crises: científico-ideológica, político-institucional e metodológica. O autor comenta:

O bom professor hoje (especialmente em cursos de graduação ou de extensão universitária) é o que parte da definição de um problema concreto, reúne tudo quanto existe sobre ele (doutrina, jurisprudência, estatísticas etc.) e transmite esses seus conhecimentos com habilidade (que requer muito treinamento), em linguagem clara, direta, objetiva e contextualizada, direcionando-a (adequadamente) a cada público ouvinte. Além de tudo isso, ainda é fundamental administrar o controle emocional (leia-se: deve estar motivado para transmitir tudo que sabe a um aluno que deve ser motivado para aprender). (GOMES, 2009, online).

Deve-se ainda atentar para o fato de que a maioria dos professores dos cursos de Direito não é exclusiva do magistério, pois ocupa cargos públicos e dedica-se à advocacia ou outras atividades.

Essa é uma realidade que reflete no ensino jurídico, afinal percebemos a presença marcante de monólogos baseados nos relatos da experiência profissional dos docentes, o que torna parcial a transmissão do conhecimento. Ao comentar sobre esse fenômeno do ensino jurídico, Mello Filho contabiliza esses dados, expondo sua visão crítica:

No início da década de 90, as estatísticas davam conta de que no Brasil havia 186 cursos de Direito no país, os quais mantinham a mesma estrutura curricular tradicional desde a reforma de 1973. O resultado dessa política era a existência de um ensino reprodutor, deformador e insatisfatório na preparação de bacharéis para um mercado profissional saturado. (MELO FILHO, 1993, p.116).

A experiência docente nos cursos jurídicos tem demonstrado um fenômeno assustador: o desvanecimento do vigor, do interesse, da curiosidade e da indignação dos alunos, na razão direta do seu avanço no curso.

No início, seus olhos brilham, sua curiosidade é aguda, suas “antenas” estão ligadas para o que acontece no mundo, chegando a assumir posições políticas transformadoras. Aos poucos, à medida em que galgam outros patamares do curso, passam a se ensimesmar, a perder seu afã transformador, abandonando a informalidade criativa e adotando uma indumentária padronizada, uma linguagem estandardizada, marcada por uma retórica ultrapassada. Seus sonhos vão sendo abandonados e substituídos por desejos curtos, de passar em concursos ou pertencer a exitosas bancas de advogados, para ganhar dinheiro e conquistar a tão decantada segurança burguesa.

Na palidez dos olhos, sua criatividade desapareceu, bem como esmoreceu a habilidade de urdir soluções novas, pressupostos diferentes e teorias transformadoras. Em suma, aquele jovem que entrou na universidade transformou-se, em poucos anos, em um velho precoce.

Assim, como Freire, repudia-se a prática educativa imobilizadora, restrita ao treino técnico do educando, sustentando que tal ideologia "nos nega e amesquinha como gente":

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE. 1996, p.78).

Mas não basta, para a evolução e disseminação do conhecimento jurídico, que a pesquisa tenha um viés criativo, buscando resultados de impacto social. É preciso formar o professor, dotá-lo de habilidades e competências para lecionar.

As mudanças incorporadas aos currículos jurídicos, mesmo quando dão lugar a experiências bem intencionadas e interdisciplinares, ainda estão vinculadas a uma prática disciplinar autoritária e a padrões de repetição,

memorização e voltados apenas para o adestramento técnico, supostamente dirigidas para os problemas técnicos que os operadores do direito são chamados a resolver. (FONSECA. 2000, p.183).

Por fim, exige-se dos professores de Direito que tenham pelo menos mestrado. Mas, esses não obtêm nenhuma formação específica voltada para o magistério durante a pós-graduação. Continuam reproduzindo velhos modelos ou "inovando" sem qualquer formação voltada para o ensino superior.

A relevância desse projeto se respalda na certeza da possibilidade de promovermos uma mudança nesse perfil educacional. Propiciando aos mestres uma formação interdisciplinar, crítica e dialógica, que os prepare melhor para o ingresso ao magistério.

Promover mudanças concretas e factíveis no ensino jurídico e verificar a necessidade, em face da legislação e das aptidões que seriam geradas, da introdução de disciplinas voltadas para a formação de docentes nos cursos de mestrado em Direito, são pontos imprescindíveis e que não podem mais ser negados.

Metodologia

A metodologia dessa pesquisa baseia-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.", isto é, "O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1991, p. 58).

O método de pesquisa qualitativa difere, segundo Richardson (1985), da abordagem quantitativa por não empregar um instrumental estatístico em suas análises:

Há até "autores que não fazem distinção clara entre métodos quantitativos e qualitativos por entender que a pesquisa quantitativa é também, de certo modo, qualitativa. Uma vez que os dados, pelo menos numa pesquisa social, só apresentam sentido quando referenciados a um contexto e/ou significados atribuídos pelos indivíduos. Nesse sentido, temos estudos dirigidos à análise de atitudes, motivações, expectativas, valores, etc.

Situações em que observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais. (RICHARDSON, 1985, p.43).

Uma vez que essa pesquisa busca delimitar os significados que autores, professores e mestrandos oferecem ao Mestrado em Ciências Jurídicas e ao seu currículo na formação de docentes para os cursos de graduação, sujeitos que estão intimamente envolvidos com o problema, a abordagem de pesquisa que melhor se adequa é a qualitativa.

Os procedimentos utilizados na pesquisa são próprios de uma pesquisa qualitativa: análise documental, questionários e entrevistas. Elementos esses que servirão como fundamento para o que se espera comprovar no trabalho.

Esse relatório de pesquisa compõe-se de seis capítulos:

I - A História do Ensino Jurídico no Brasil

II- O Ensino Jurídico e a formação do docente em Direito.

III – A formação pedagógica do docente para o ensino superior

IV- A Grade curricular e formação dos professores no Mestrado em Direito.

V – Pesquisa de campo junto a Mestrandos e Professores de Mestrado em Direito

VI – Propostas e Conclusão.

CAPÍTULO I - A HISTÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

A história do direito brasileiro confunde-se com o período colonial, de 1.530 a 1.822, quando Portugal encontra interesse comercial em nosso País. O estudo das instituições da organização administrativa é relevante por causa da existência de uma clara especialização das funções dos órgãos públicos.

A organização administrativa era composta basicamente por três setores: militar, judicial e fazendário. No que diz respeito à seara do direito, aqueles que pertenciam ao judiciário muitas vezes ocupavam também cargos administrativos.

O Decreto de 1.825, já demonstrava a notória ausência de profissionais para o exercício da Justiça na sociedade daquela época. Os doutores, até então formados pela Escola de Coimbra, não conseguiam suprir as necessidades de um processo comercial ativo e em crescimento.

Este período marcado por ideologias liberais já fazia vigorar em parte o Decreto supracitado, entretanto, somente em 1927 esse foi concretizado.

Nesse cenário, coexistiram três parcelas elitizadas da sociedade, cada qual com um segmento específico de atuação: a elite imperial, a elite regionalizada e, finalmente, a elite liberal. Em verdade, somente à elite imperial restava a possibilidade de implantar deliberações quando se fazia necessário.

Em 11 de agosto de 1827, a carta de lei que instituiu os cursos jurídicos em terras nacionais exigia que os alunos estudassem pelo período de 05 anos. Uma vez aprovados, eles deteriam o grau de bacharelado. Havia também a exigência de que o estudante tivesse idade mínima de 15 anos e que fosse submetido a exames de francês, latim, retórica, filosofia e geometria.

O currículo mínimo dos cursos jurídicos englobava disciplinas de direito natural e direito público, análise da Constituição do Império, além dos estudos específicos de

(...) direito das gentes e diplomacia, no primeiro ano do curso; direito público escolástico, no segundo ano, direito pátrio civil e criminal, teoria e prática do processo criminal, no terceiro ano, direito civil, direito mercantil e marítimo, no quarto ano, economia política teoria e prática adotadas pelas leis do Império, no quinto e ultimo ano (CASTRO. p. 386)

Fora, então, adotada uma grade curricular mínima para os cursos de Direito, tornando imperativo que disciplinas regulares a compusessem, perfazendo um mínimo de 3.300 horas de carga horária, a qual deveria conter, por exemplo, o trabalho de conclusão de curso (monografia), realização de horas complementares e a prática jurídica por meio de estágio supervisionado.

Além disso, aqueles que se habilitassem a ir além dos requisitos mínimos definidos, receberiam o grau superior. E apenas esses poderiam ser escolhidos como professores universitários, ou, como eram denominados àquela época, lentes.

Antes da fundação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, os brasileiros interessados em desenvolver uma carreira na área deveriam se deslocar para a Universidade de Coimbra, Portugal, logo, essa era uma oportunidade para um número mínimo de pessoas. Esses privilegiados eram expostos a disciplinas correlacionadas ao direito racional e ao direito daquele país, com o foco inequívoco de promoverem os interesses lusitanos.

Depois de formados, estes egressos objetivavam algo além da profissão, pleiteavam os cargos públicos e almejavam fazer parte das classes que dirigiam o Estado.

Somente após a chegada da corte no Brasil criaram-se os primeiros cursos jurídicos em terras tupiniquins, no ano de 1827, inicialmente em Recife e, logo após, em São Paulo.

É importante salientar que, desde o seu nascimento, os cursos brasileiros de Direito sempre foram controlados pelo Estado, que estabelecia a grade curricular, definia a escolha do corpo docente e escolhia o material didático que seria utilizado.

Um dos entraves fundamentais ao ensino do direito no nosso país estava, inicialmente, correlacionado à enorme influência do clero, especialmente na definição das disciplinas obrigatórias, a exemplo do direito eclesiástico.

Posteriormente, algumas normas foram decretadas com vistas a adequação dos cursos brasileiros de Direito. Tais decretos ajustavam a grade curricular, com a inclusão e a extinção de algumas disciplinas. Em 1853, por exemplo, consolidou-se a cátedra do direito administrativo e, seguidamente, sobreveio a extinção da obrigatoriedade do direito eclesiástico.

O Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915, conhecido como Lei Maximiliano, reestruturou a carreira docente, dando origem à função de professor catedrático. Contudo, não previu nenhuma especificação sobre a formação dos professores, haja vista que, os olhares e atenções a esta época, convergiam para o surgimento do Código Civil Brasileiro, em 1916. Resultado de um hercúleo trabalho do inestimável jurista Clóvis Beviláqua, inspirado, parcialmente, no anterior rascunho de Teixeira de Freitas, ambos do Recife, predominando sobre suas obras o Direito Privado e, tendo como herança a pedagogia tradicionalista das terras lusitanas.

No ano de 1934, eclodiu a revolução em terras nacionais e, com ela, mudanças que afetaram a atuação dos bacharéis em Direito. Nessa época, também fora instituída a Constituição de 34 e o primeiro Código Eleitoral Brasileiro.

Já em 1964, durante o período militar, algumas intervenções reduziram o programa de ensino de ciências jurídicas a uma formação técnico-profissional, distanciando-se de sua fração política e social.

Décadas depois, mais precisamente no ano de 2004, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que nortearam o funcionamento organizacional dos cursos brasileiros de Direito, direcionando-os para o desenvolvimento das capacidades exigidas hoje dos bacharéis, além de programas atualizados e multidisciplinares.

Mesmo tendo sofrido grandes mudanças até chegar ao formato atual, os cursos jurídicos ainda permanecem utilizando apenas aulas expositivas em sua metodologia de ensino, nas quais os professores repassam assuntos previamente definidos aos cursandos, transmitindo-lhes toda a informação, sem, contudo, problematizá-la e contextualizá-la e, por consequência, sem formar, nos alunos, o pensamento crítico. Alegoricamente, essa prática pedagógica recebeu o nome de “educação bancária” (FREIRE, 1996, p.63), cunhada por Freire como sendo o ato que enaltece a repetição e memorização do conteúdo ensinado.

O professor, frequentemente através de aulas de exposição, procura inculcar nas mentes dos discentes conceitos a serem memorizados e futuramente reproduzidos em avaliações, em certames públicos, nos exames de Ordem, quando então, o que foi decorado deve ser repetido.

Nesta toada, Ferraz Junior, apresenta a ideia do ensino jurídico “bancário” como o ponto crítico mais relevante da crise existente.

Nestes termos a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não sejam), ao lado de esquemas prontos de especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos”(FERRAZ JR, 2003, p.71).

Desta forma, brotam, anos após anos, legiões de profissionais “robotizados”, treinados apenas para reproduzirem no caso concreto as regras que aprenderam em sala de aula, sem qualquer postura crítica ou independente sobre a ciência na qual estão atuando.

Nesta linha, de solar clareza, percebe-se que, apesar das várias modificações implementadas nos cursos de Direito, um dos principais problemas - que persiste desde sua origem nacional - continua sendo a resistência dos professores, e também, por vezes dos alunos, no que tange ao desenvolvimento do conteúdo interdisciplinar, dificultando com isso, as ponderações sobre os amplos assuntos, tais como: Ética, Filosofia Jurídica Democracia e Justiça. Conforme Moreira (1985), não se ensina Direito, e sim:

“um conjunto de técnicas de interpretação legal, que nada tem a ver com o fenômeno jurídico.”(1985, p.36).

Partindo desse cenário e visualizando a transposição desta linha cerrada e autoritária do entendimento da estruturação jurídica, Faria (1986) propõe que:

seja reformulado o ensino jurídico brasileiro, com a superação da cultura técnico-profissionalizante estabelecida no período militar, e posteriormente a introdução de um conhecimento crítico, reflexivo, multidisciplinar e sensível à função social do direito e à dinâmica da realidade social, o que modificaria, inexoravelmente, a cultura jurídica brasileira, a forma de compreender, analisar e perceber o direito em sua pluralidade de manifestações e complexidade; a sociedade; as diferenças; as igualdades; as discórdias; os buracos negros sociais e os demais aspectos relacionados à vivência do homem em sociedade (FARIA, 1986, p.28).

A partir de 1992, a Ordem dos Advogados do Brasil, por meio da sua Comissão de Ensino Jurídico, passou a desenvolver um estudo pátrio com o objetivo de reavaliar a função social de seus membros, bem como seus papéis como cidadãos.

Esse trabalho progrediu para avaliações dos cursos de direito no país, tendo como norteammento regulador a Resolução CFE 03/72, que até então parametrizava as diretrizes do ensino jurídico nacional.

Como resultado foi editada a Portaria 1.866/94 do Ministério da Educação e Cultura, revogando a Resolução CEF 03/72 e passando a definir as diretrizes mínimas das grades curriculares dos cursos de Direito em nossa nação.

Esta portaria ainda determinou, em seu artigo 5º, que cada instituição de ensino na área jurídica mantivesse dez mil obras jurídicas como acervo mínimo próprio, além de legislação e doutrinas atualizadas, bem como periódicos jurisprudenciais.

Seguindo cronologicamente a evolução histórica do tema, no ano de 2001, a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil instituiu o programa de análise dos cursos de Direito. Esse programa objetiva assinalar os cursos jurídicos que obtêm melhores resultados em avaliações oficiais, a exemplo do exame nacional de ordem.

Em 2004, através da Câmara de Educação Superior, o Conselho Nacional de Educação tornou fundamentais as disciplinas de Sociologia, Psicologia, História, Filosofia, Ética Jurídica, Economia, Ciências Políticas e Antropologia nas grades curriculares, por meio da Resolução número 09/04. Com isso, atingiu-se uma maior abrangência na formação intelectual de nossos novos profissionais, tornando-os mais aptos a desenvolverem uma visão crítica da realidade que os permeia.

Em 2004, quando Tarso Genro foi nomeado para o Ministério da Educação, foi promovida a implementação de medidas para aumentar o nível dos cursos das instituições privadas de ensino superior no Brasil.

Apesar da existência de grande número de cursos de graduação no sistema de ensino de terceiro grau no Brasil, uma medida específica fora implementada a fim de sopesar uma situação em particular: os cursos da área jurídica. Asseverou a Portaria número 411/ 2004, do MEC que:

Art. 3o. O Grupo Executivo deverá, ainda, realizar a análise da pertinência legal e social das autorizações e reconhecimentos, especialmente dos cursos de direito, concedidos nos últimos 5 (cinco) anos.

Art. 4o. Fica suspensa, pelo prazo de 90 (noventa) dias, a homologação de pareceres referentes à autorização e reconhecimento para os cursos de direito.

Art. 5o. O Grupo Executivo apresentará, no prazo de 90 (noventa) dias, o relatório final de seus trabalhos e, em separado, o relatório dos cursos de direito, para a sua remessa ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, para conhecimento.

Em detrimento da amplitude dessas inovações na legislação pátria, no que tange ao dia a dia da sala de aula, houve pouco ou quase nenhum progresso. Uma real evolução pedagógica teria que ser introduzida dentro das paredes que abrigam as carteiras e os quadros negros, entre professores e alunos, contudo, essa relação continua a repetir o mesmo modelo tradicional de ensino. Nesta seara, alude Martinez (2003) que:

Nesse ciclo de reprodução histórica de um padrão nos cursos de Direito, o seu “ponto de produção” ainda não pode ser atingido de dentro para fora, ou seja, na evolução do ensino jurídico no Brasil ainda não ocorreu uma reforma voltada para a construção de inovações pedagógicas dentro das salas de aula, como se propunha com a Escola Nova. (2003, p.09).

Diante do exposto, cabe concluir que desde o período imperial, remontando ao surgimento dos cursos jurídicos no Brasil, os temas envolvendo a valoração do ensino do Direito são elementos de acalorados debates.

Pondera-se sobre ser ou não eficiente e eficaz o modelo de ensino, tema que abarca, imperiosamente, o exame da qualidade da “transmissão” do conhecimento jurídico, de como este sistema de docência foi pensado e implementado e, ainda, das funções que ele deve exercer no decurso temporal da história.

O constante interesse quanto ao tema, mostra-se significativamente marcante em grupos pertencentes ao universo jurídico, tais como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), as faculdades de ciências jurídicas, o Poder Judiciário, etc.

Por outro lado, percebe-se que o interesse e preocupação com as questões que abrangem o ensino da ciência jurídica se mostram também inseridos nos demais setores sociais, uma vez que, os operadores do Direito são as pessoas que movimentam o Judiciário, que por sua vez exercem tamanho impacto na vida de todos, indistintamente.

O ensino superior, dentro do contexto sobre o qual se baseia esse estudo, é a graduação alcançada além dos patamares básicos da instrução. Nessa seara, as escolas de formação superior destinam-se à transmissão de conhecimentos mais refinados e a, conseqüente, preparação dos graduandos ao desenvolvimento das profissões e atividades relevantes socialmente. Além do entendimento da relevância da educação em qualquer sistema social, a formação superior assume um posto de destaque, sendo imperativo manter em foco a função do sistema de ensino, ou seja, atentar-se às finalidades que a educação deve perseguir no decurso temporal.

Contudo, sabe-se dos vários problemas que acometem os cursos do sistema superior de ensino. Como se sabe também, da imprescindibilidade do exame dessas deficiências e a implementação de medidas para saná-las.

A reforma universitária atualmente discutida trata sobre os problemas cogentes do sistema de formação superior no Brasil e reflete a preocupação política e educacional sobre a qual trata este estudo. O aumento da quantidade de vagas ofertadas pelas universidades federais, o nascimento de novas instituições privadas, os programas governamentais de inserção da classe mais vulnerável ao ensino superior, o processo de estruturação do sistema avaliativo do ensino de terceiro grau, refletem o entendimento de que se faz imperativo o estímulo da educação para o fomento do desenvolvimento social do país.

Analisar a atuação dos professores dos cursos de Direito e sua formação para o exercício desta função, faz-se necessário para embasar a crise no ensino jurídico brasileiro e suas consequências.

O corpo docente, em sua maioria, se vale do sistema expositivo para ministrar suas aulas, como tem sido desde a fundação das primeiras instituições. Aqueles estudantes que permanecem atentos a esse modelo de aula em que são meros expectadores, terminam por absorver mecanicamente o conteúdo apresentado, apreendendo tão somente aquilo que fora transmitido, de maneira superficial.

Em uma brilhante exposição, Miura (1999) assevera que

(...) a crise do ensino jurídico não é só dele, o modelo de ensino jurídico traz a mesma visão fragmentada que afeta as demais áreas do conhecimento. O papel do educador é promover uma mudança no sujeito e que não se pode confundir educação com ensino, visto que ensino é apenas a mera transmissão de informação, e educar é muito mais, é ensinar a pensar, agir, refletir e analisar, capacitando o indivíduo para criar e modificar” (MIURA, 1999, p.93).

De acordo com Alonso (1999), faz-se necessário que o educador do curso de Direito seja uma pessoa estrategicamente preparada e que domine amplamente a disciplina que transmitirá. Além disso, esse profissional deve ter a capacidade de valorizar a multidisciplinidade dentro do seu objeto de trabalho, ficando também atento às transformações sociais que ocorrem na sociedade.(ALONSO, 1999, p.68).

A despeito das várias mudanças que ocorreram desde a fundação do primeiro curso de Direito no Brasil, um de seus principais desafios, permanece

sendo a inexistência de competências pedagógicas para o mister de professor de ciências jurídicas. A ocupação dessa função, não raro, se entrega a promotores, advogados ou juízes, pegando como critério seu sucesso profissional, sem que isso garanta, em nada, seu êxito como docente.

O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, em debate sobre este fato, expõe que:

O professor que apenas relata sua experiência de magistrado ou advogado em nada contribui para o aperfeiçoamento docente. O verdadeiro professor também tem que estimular a busca do novo por parte do aluno. A reprodução dos saberes antigos somente serve para consolidação do sistema esclerosado, conservador, calcado numa visão disciplinar que não permite sequer que o operador do Direito seja sensível e aberto a novos problemas (OAB, 2006, p.76).

O jurista-professor, ao criar ou expor teoria, se limita a interpretação do Direito existente, negando-lhe a crítica e transmitindo aos bacharelados um sistema fechado, supostamente harmonioso, que ilusoriamente carregaria em seu bojo todas as respostas jurídicas possíveis. Não direciona os alunos a buscarem a razão de haver tais imperativos legais.

A transmissão da ciência Jurídica deve ser erigida sobre os pilares da Ética, pois está envolvida a construção intelectual de uma parcela da sociedade e grande parte do vindouro cenário social. Ferraz Júnior (2003) assevera que:

É preciso reconhecer que, nos dias atuais, quando se fala em Ciência do Direito, no sentido do estudo que se processa nas Faculdades de Direito, há uma tendência em identificá-la com um tipo de produção técnica, destinada apenas a atender as necessidades profissionais (o juiz, o advogado, o promotor) no desempenho imediato de suas funções. Na verdade, nos últimos cem anos, o jurista teórico, pela sua formação universitária, foi sendo conduzido a esse tipo de especialização fechada e formalista. (FERRAZ JR, 2003, p.47).

É esse o ponto que analisaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – O ENSINO DAS CIÊNCIAS JURÍDICAS E A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM DIREITO

O artigo 52 em seu § II, da lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, determina que ao menos um terço dos docentes de cursos superiores tenham titulação de mestrado ou doutorado. Com isso, ficou autorizado o exercício da docência no ensino superior mediante a apresentação de um certificado de conclusão em um curso de pós-graduação lato sensu.

A pós-graduação “stricto sensu” estava, preferencialmente, voltada à formação do pesquisador. Oferecendo, apenas em alguns mestrados acadêmicos, como disciplina optativa, uma cadeira envolvendo métodos e didática para o ensino superior.

Desde a implementação dos cursos de pós-graduação “Stricto Sensu” em solo nacional, até o momento atual de ampliação de tais programas, subsiste a imperiosidade da criação de políticas educacionais para proporcionar a implantação. Bem como, de captação de recursos financeiros que são utilizados para ofertar estes programas à sociedade brasileira.

Dessa forma, Altet (2001) expõe:

Mencionamos que diversas agências federais (como CAPES e CNPq) financiam a pós-graduação sob a forma de auxílios para equipamentos, suplementação de salários de pessoal docente, despesas de custeio e bolsas de estudo para graduados. É de assinalar-se que, dessas fontes provém à maior parte dos recursos, sendo modestos comparativamente os supridos pelos orçamentos das universidades. (ALTET, M. 2001, p.92).

A autora demonstra agências como financiadoras de pós-graduação, destacando-se a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, bem como a do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo primoroso desempenho que estas instituições exercem no que tange à pesquisa “Stricto Sensu”, mais ainda pela atuação das mesmas perante aos programas de Mestrado e Doutorado.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo Decreto número 74.299/74, órgão autônomo do MEC, apresenta as finalidades seguintes, entre outras:

Promover a execução das atividades de capacitação de pessoal de nível superior, em consonância com as diretrizes gerais fixadas no Plano Nacional de Pós-Graduação;

Analisar e compatibilizar entre si e com as normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ) e do DAU, os programas das instituições de ensino superior, relativos à bolsa de estudo ou assistência financeira para cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e especialização, visando principalmente ao magistério superior;

Assessorar as instituições de ensino superior na elaboração dos programas a que se refere o item anterior;

Promover ou apoiar a realização de seminários e reuniões em geral para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior;

Promover a realização de estudos e pesquisas das necessidades nacionais ou regionais de capacitação de pessoal de nível superior, ou realizá-los diretamente quando constada a conveniência.(BRASIL, 1974, p.1-2).

Tais finalidades sempre foram preenchidas em parte, tendo em vista a formação de pesquisadores e o desenvolvimento da pesquisa nacional. Contudo, não percebemos a mesma ênfase para a formação de docentes do ensino superior.

Na área de Direito, a atuação das agências nacionais de incentivo à pesquisa, bem como as regionais e, ainda, as estrangeiras com estabelecimento em solo brasileiro, têm sido determinantes para que, de forma toda particular, a atuação dos intelectuais do Direito seja reconhecida no território nacional e assim respeitada no exterior.

Atualmente, a produção científica brasileira na área jurídica conseguiu penetração e respeito da comunidade internacional, o que se percebe pela enorme quantidade de publicações e, ainda, pela frequente participação de mestres e alunos brasileiros em vários países.

Nesse cenário atual, nos deparamos com uma nova tese na área dos cursos de Mestrado em Direito. Trata-se da admissão de Programas de Mestrado Profissional ou Profissionalizante.

As diferenças nacionais entre as grades de mestrado acadêmico e o profissionalizante, são seguramente percebidas em uma visão de múltiplos aspectos.

A geração conceitual do mestrado acadêmico advém da década de 50, ao mesmo tempo em que surgia a ideia de que o título de Doutor unicamente seria dado para qualificar o profissional de pesquisa que demonstrasse ao menos 04 aptidões: I) Capacidade de pesquisa; II) competência para externar os resultados obtidos; III) destreza para realizar abordagens ou desenvolver conteúdos originais; IV) contribuição inovadora e criativa.

Tal complexidade para a formação deste profissional que alude ao título de Doutor, conduziu ao oferecimento de programas de pós-graduação “*stricto sensu*” em dois períodos diversos :

1º - Mestrado Acadêmico, no qual se desenvolvem as competências e habilidades de pesquisa; Nesse momento, o profissional qualifica-se parcialmente para exercer o magistério, esperando-se, todavia, que ele ainda busque aprimorar-se em etapa acadêmica posterior, o Doutorado.

2º - Uma vez qualificado na etapa anterior, oferece-se a probabilidade de seguimento da formação, buscando-se o aprimoramento de seu status de professor e pesquisador, em um programa de Doutorado. Nessa etapa, imperativo se faz que o doutorando demonstre de forma satisfatória sua capacidade de abordagem de conteúdos originais, seja em análise ou em produção, além da criatividade científica, com apresentação de objeto válido que contribua de forma inovadora ao universo do conhecimento.

Desse modo, o Programa de Mestrado Acadêmico mostra-se, precipuamente, como a porta de entrada na carreira científica de professor e pesquisador.

No que diz respeito ao Programa de Mestrado Profissionalizante, esse tem sua origem no Parecer 977/65 do Conselho Federal de educação, no qual sua finalidade seria habilitar o profissional para diferenciar-se no exercício de suas atividades profissionais. Portanto, para aqueles que não querem dedicar-se à carreira científica.

Tal formatação se consolidou no parâmetro legal exposto abaixo:

Disciplinado por resolução do Conselho Federal de Educação e Portaria do Ministério da Educação de cultura, instituiu-se o Programa de Mestrado Profissionalizante .

Pelo referido Parecer número 977/65, foram delineados os parâmetros e início do Programa de Mestrado Profissionalizante.

Desta forma, tem-se :

I. *Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva* - CAPES-1995: documento de importância histórica para o entendimento do caráter e aptidão do Mestrado Profissionalizante, e substrato para a *Portaria/CAPES nº 47 de 17 de outubro de 1995*;

II. *Pré-requisitos para a avaliação de projetos de mestrado profissionalizante*: documento aprovado na reunião de 15/09/99 do Conselho Técnico Científico da CAPES;

III. *Portaria CAPES nº 080, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências*;

IV. documento da CAPES de título “ *A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento- Versão Preliminar – 13/12/2001*”.

O contexto histórico anteriormente tratado, dispões elementos sólidos para segura diferenciação entre os programas, no que tange suas naturezas intrínsecas:

Programa de Mestrado Acadêmico:

I - Trata-se do curso que qualifica academicamente *Stricto Sensu*, seu objetivo é aperfeiçoar o profissional para ingressar no Programa que objetiva a obtenção do título de Doutor.

II - Tem como meta desenvolver o conhecimento teórico, habilitando seu cursado ao desempenho do Magistério.

Programa de Mestrado Profissionalizante:

I - É a fase de formação acadêmica *stricto sensu* finalística, vez que foca na efetiva preparação do profissional para desempenho das funções profissionais.

II - Dedicar-se ao exercício profissional, logo, cuidar da habilitação para o trabalho mercadológico ;

Sob este prisma, cada programa carrega em sua concepção, diferentes finalidades, em tempo:

O Programa de Mestrado Acadêmico destina-se à suprir a necessidade social de pesquisa e desenvolvimento do conhecimento, além do exercício do magistério destinado à formação superior.

O Programa de Mestrado Profissionalizante visa suprir um pleito mercadológico de profissionais mais habilitados para desempenho das suas . funções.

Nesse cenário, o Sistema Nacional de pós-graduação encerra a atuação do Direito Brasileiro, na busca constante do aprimoramento da produção científica.

O Programa de Mestrado Acadêmico, especialmente, carrega o desígnio de proporcionar uma formação incipiente e sólida aos recém-formados pesquisadores.

As tendências de pesquisa orientam o desenvolvimento do conhecimento concentrado dentro de uma área específica, suportada por uma equipe de professores. A pesquisa encerra em si, a consumação dessas atividades.

Notadamente, os cenários de concentração devem possuir uma abrangência temática, abarcando o conteúdo da pesquisa. Essa deve possuir

um objeto específico, que será estudado ao esgotamento de suas nuances, buscando seu conhecimento pleno como resultado pretendido.

A concepção da grade curricular deverá ter solidez estrutural, hábil a abranger todas as linhas temáticas da área pesquisada. Assim, salutar se mostra a exclusão de matérias de caráter apenas informativo, próprias dos cursos de graduação e especialização.

Quanto ao Mestrado Acadêmico nas áreas jurídicas, impera um ponto relevante. A Lei número 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 66, assevera que os profissionais do magistério terão sua formação “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Quando acima se apresentaram as características do Programa de Mestrado Acadêmico no item II lia-se :. Tem como meta desenvolver o conhecimento teórico, habilitando seu cursado ao desempenho do Magistério.

Todavia, apesar de previsto legalmente que os profissionais devam buscar sua formação para o magistério em cursos de pós – graduação, para assim se tornarem aptos a ensinar nos cursos de ensino superior, a legislação não norteia como, especificamente, se dará a formação do professor. Vaz de Mello (2002) anota:

No que tange à legislação, esta não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores; as universidades fazem o que julgarem melhor” (VAZ DE MELLO, 2002, p.13).

Este ponto se mostra o centro deste estudo, pois imperioso se faz analisar como as instituições de ensino superior no Brasil estão se posicionando no que se refere à formação de seu corpo docente em fase de pós-graduação, “stricto sensu”, em Direito.

A desvalorização do conhecimento pedagógico, em parte por se ignorar seu real significado, se faz tão presente que termina por criar uma barreira de difícil transponibilidade. São reiteradas as argumentações que há um distanciamento entre a proposta pedagógica e os fins pretendidos nos cursos

de Direito no Brasil, a exemplo de certames públicos e da prova da Ordem dos Advogados do Brasil.

Uma reclamação constante entre o corpo docente das instituições de ensino superior no Brasil é o fato de que seu papel se torna menos relevante quando o sistema de ensino se limita a cobrar dos alunos dados memorizados dos códigos e manuais.

Mais frustrante ainda, observar que, parte destes professores possui mestrado acadêmico, cujo objetivo é a preparação para o magistério.

Alguns especialistas apontam a cristalização do comportamento tradicional e a ineficiente formação acadêmica como os dois fenômenos que explicariam essa deficiência que assola o ensino jurídico brasileiro. Em artigo publicado em 2009, Masetto, afirma que:

É sabido que conhecimento técnico e específico na área de atuação é o mínimo que se espera do professor que leciona matérias no curso de direito ou em qualquer outro curso. Entendemos ser incompleto o docente que pensa ser essa sua única obrigação. Isso porque a formação dos profissionais em nosso tempo passa a exigir um docente no ensino superior com outras atitudes, outras posturas e outras competências. (Masetto, 2009, p.57)

Noêmio Xavier (1981), trata sobre os diferentes enfoques possíveis para o currículo, embora seja um texto datado entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, percebemos, nos cursos de direito, uma presença quase homogênea da concepção do racionalismo acadêmico:

[...] Os processos educacionais deste enfoque, como é fácil perceber, são derivados da estrutura da disciplina, ou pela transmissão pura e simples das verdades, num processo em que o aluno é passivo-receptor, ou, mais modernamente, por meio de atividades praticas onde o aluno descobre o modo pelo qual aquelas verdades foram obtidas: uma espécie de imitação da descoberta científica. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo ao máximo. [...] (Freire, P. 2009, p. 39).

Quanto ao comportamento, diz-se que esse é fruto da própria vivência do professor enquanto aluno, que o repete quando passa a exercer o papel de docente, como um círculo vicioso.

Moraes (2007), diz que:

. . .aquele professor controlador, cobrador, insensível, enciclopédico, incapaz de uma interação compreensiva e colaborativa já não faz muito sentido. Na realidade, nossas escolas necessitam de professores capazes de organizarem ambientes agradáveis e efetivos de aprendizagem, ambientes prazerosos e implicativos, onde os alunos sintam-se acolhidos, compreendidos e nutridos no seu sentido mais amplo. (MORAES, 2007, p.18).

A ineficiência da formação também é tema frequente de discussão, principalmente no que tange aos ausentes parâmetros e diretrizes que a regulem e direcionem eficazmente.

Há ainda, aqueles educadores que ministram sua aulas, pelas salas do país, sem a devida formação pedagógica, amparando-se apenas em suas experiências enquanto alunos.

Segundo Aguiar (1999), os professores dos cursos de Direito podem ser considerados:

“Professores de emergência, geralmente juízes, promotores e advogados, que só ouviram falar em educação no dia em que foram convidados a lecionar”. (AGUIAR, 1999, p.47).

Exercendo, frequentemente, outras profissões, esses professores de oportunidade, encaram a carreira docente como uma forma de manterem-se atualizados, ou como forma de atraírem clientes, ou ainda, por puro status social.

Exercendo outras atividades, é fácil concluir que resta-lhes ínfimo tempo para dedicarem-se às atividades pedagógicas, que não raro, limitam-se àquelas horas em que estão presentes em sala. A pesquisa, a preparação de aulas e o pensamento reflexivo direcionado à prática docente não fazem parte

do dia a dia desses profissionais, que apenas limitam-se a cumprirem os horários nos quais ministram aulas.

Deste modo, o professor dos cursos de Direito, tampouco se impõe mudanças. Principalmente, por não perceber motivação para tal, especialmente em relação à evolução como pedagogos. Nesta senda, escreveu Ventura:

São raros os docentes que buscam titulação na área da educação, assim como são raros os programas de pós-graduação em Direito que propõem uma ação pedagógica inovadora(VENTURA, D. 2004, p.128).

Com a ausência da autocrítica sobre o ofício escolhido e o escasso período de dedicação à atividade docente, esse profissional se limita a ser um simples repetidor da matéria que extrai dos manuais jurídicos:

Conforme explica Marques Neto (2001)

Frequentemente, o professor é apenas o veículo de um saber que ele não elaborou e perante o qual ele nem sequer se posicionou numa perspectiva reflexiva e crítica. O professor passa a verdade do sistema dominante e a quer de volta, intacta, nas avaliações que ele faz do aluno. (MARQUES NETO, A. 2001, p.56-57).

Como se não bastasse esta verdadeira deficiência que assola o ensino superior jurídico no Brasil, ainda há aqueles profissionais docentes que, a despeito de dedicarem-se exclusivamente ao ensino do Direito, em função de sua medíocre formação, repetem o comportamento daqueles que acumulam outras atividades. Não raro, esses professores exercem o ofício apenas enquanto não conseguem algo mais atraente, como uma função pública por exemplo.

Cabe ressaltar que, ainda existe a presença de professores de outras áreas ministrando aulas em cursos de Direito. Como é o caso dos professores de Economia, de Português Jurídico, Ciências Sociais, Filosofia, Método e Pesquisa etc., que, na maioria das vezes, não possuem qualquer formação jurídica.

Esses profissionais, frequentemente, são originários de licenciaturas e, conseqüentemente, em algum momento, tiveram contato com o conhecimento pedagógico. Contudo, por tratar-se de um grupo menor, não raro, represam seus ímpetos e entusiasmos, limitando-se ao trabalho em sala, fazendo-o da melhor forma, mas sem maiores inserções, até para não se exporem em demasia.

Verificou-se, em uma pesquisa sobre o método do ensino jurídico realizada por Melo Filho (1977), que:

63% dos docentes fazem uso da aula expositiva como técnica única ou 'modus operandi' didático exclusivo em sala de aula; 67% dos alunos restringem o seu estudo, em cada disciplina, a um só livro-texto ou 'manual' adotado pelo professor; 58% das disciplinas jurídicas estão mal dimensionadas, ou seja, com muito conteúdo e pouco tempo para o seu desenvolvimento; 90% da avaliação contemplam tão somente provas escritas discursivas onde não se mensuram as qualidades de refutar as teses contrárias e de refletir criticamente sobre o Direito; 72% dos professores dos cursos jurídicos ministram uma só disciplina duas ou três vezes por semana, não realizam trabalhos de pesquisa, não orientam os alunos individualmente e extraclasse, não são portadores de habilitação didática específica, não participam de outras atividades acadêmicas fora da sala de aula, exercem outra ocupação paralela que é a principal, e, a remuneração que recebem como docentes é inexpressiva para a sua renda mensal." (MELLO FILHO, Álvaro. 1977, p.106).

Ao ponderar sobre o exposto acima, é fácil constatar que os fenômenos estão profundamente correlacionados, e que ocorrem em cadeia. Se predominantemente as aulas se limitam à repetição de dados, o educando tenderá a apreender somente aquilo a que foi exposto, sem interessar-se em buscar outras formas de desenvolver seu conhecimento, devido a falta de estímulo para tal.

Nesse modelo, se expõe o aluno a uma enorme gama de informações, sem, contudo, privilegiar as indagações e o pensamento crítico. Ele terá êxito à medida em que conseguir absorver e reproduzir o extenso conteúdo transmitido em pouco tempo.

Para constatar o quanto do conteúdo retransmitido foi apreendido acertadamente pelo cursando, avaliações escritas são utilizadas. Esclarece Ribeiro Junior que:

Mede-se pela quantidade e pela exatidão das informações que se consegue reproduzir (RIBEIRO JUNIOR, 2003, p.33).

Por não possuir formação pedagógica para o exercício do magistério, o corpo docente desses cursos limita-se a reproduzir o modelo de ensino ao qual foram eles próprios expostos. Equivocamente convictos de que seria a melhor, ou mesmo única, forma de ensinar e aprender. Como, por vezes, as atividades docentes não são a sua exclusiva ocupação, não chegam a refletir sobre sua atuação em aula, o que contribui para a perpetuação deste método fundamentado em compreensões obsoletas.

A celeridade da disseminação do conhecimento e as modernas mídias conformam um novo panorama ao professor dos cursos de graduação em direito, que tem, essencialmente, um duplo desafio: atrair o interesse e qualificar seus alunos.

Desta feita, urge que a educação busque renovados rumos, impondo uma formação pedagógica à classe docente, como única maneira de quebrar-se este círculo vicioso.

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior brasileiro possui defensores que asseveram a urgência de sua reformulação. Apregoam novos formatos que envolvam várias camadas sociais, principalmente em relação ao ensino, a busca do conhecer científico e ao aprendizado.

Hargreaves (2004), de maneira clara e sucinta, descreve estes novos tempos:

Nessa sociedade em constante transformação e autocriação, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante. Na economia do conhecimento, as pessoas não apenas evocam e utilizam o conhecimento especializado externo das universidades e de outras fontes, mas conhecimento, criatividade e inventividade são intrínsecos a tudo o que elas fazem. (HARGREAVES, A. 2004, p.32).

Até recentemente, as universidades compunham o restrito, por vezes único, espaço de pesquisa e obra científica. Todavia, com a evolução tecnológica e social, o cultivo do conhecimento migrou, também, para outras searas, tais como órgãos e institutos desvinculados das universidades.

O contato com o saber, contudo, foi ampliado pelo ingresso e pela facilidade de acesso às conferências, cursos, livros, semanários e páginas virtuais.

Desta forma, o conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar, nesse novo cenário, é fomentado com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico.

Ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado à aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino informadas por pesquisas, aprendizagem e auto acompanhamento profissional contínuo, o trabalho contínuo, o trabalho coletivo [...] desenvolvimento e utilização da inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, a disposição para o risco, a confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a maioria permanente. (HARGREAVES, 2004, p.45).

Valorizar a aprendizagem em relação à pesquisa, focando fortemente na formação dos profissionais, principalmente no que diz respeito aos trabalhos que envolvam um grupo de pessoas debruçadas sobre um mesmo projeto, é saber lidar com a transformação necessária nos tempos atuais.

Promover a aprendizagem cognitiva profunda, aprender a ensinar por maneira pelas quais não foram ensinados, comprometer-se com aprendizagem profissional contínua, trabalhar e aprender em equipes de colegas, desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva, construir uma capacidade para a mudança e o risco, estimular a confiança nos processos. (HARGREAVES, 2004, p.40).

Até a década de 1970, bastava o título de bacharel para exercer a docência no Brasil. Após esse período, os institutos superiores começaram a exigir cursos de especialização. Hoje, segunda década do século XXI, requerem doutorado ou mestrado. Todavia, ainda não há uma carga necessária de formação pedagógica nos programas de mestrado ou doutorado que permita a esse profissional do ensino mediar, eficazmente, o desenvolvimento intelectual de seus alunos.

Na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, ocorrida em 1998, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, também alude para quais seriam as metas da educação superior e, conclama os professores a reverem suas atuações docentes. Asseverando sobre quais seriam as competências educacionais em nível superior. (ONU, 1998)

Masetto corrobora a discussão das competências pedagógicas e demonstra quais seriam as metas da educação superior:

- “educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos responsáveis mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade”;
- “promover oportunidades para a aprendizagem permanente”;
- “contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática, [...] perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas”;
- “implementar a pesquisa em todas as disciplinas, [...] a interdisciplinaridade”;

- “reforçar os vínculos entre a educação superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade”;
- “novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante [...] o que exigirá a reforma de currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas”;
- “novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos”; e
- “Criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais” (MASETO, 2003, p. 16)

Em síntese, podemos reforçar o papel do professor que, antes de tudo, é um educador que deve ter como principal objetivo a formação de indivíduos reflexivos, analíticos, críticos e autônomos. Incentivando-os a serem cidadãos capazes de transformar a própria história, tanto quanto a realidade social de uma maneira geral. É preciso promover no aluno o desejo pelo protagonismo na busca do seu próprio conhecimento, criando um ambiente propício para isso.

Docência no curso superior e profissionalismo

Profissionalismo, seria o conjunto de competências, saberes e experiências para o exercício de uma função. Seria a maneira de um indivíduo exercer uma profissão, aquilo que precisa deter e conhecer para enfrentar situações diversas do seu ofício.

Sacristan (1996) representou o profissionalismo dos professores como a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. (SACRISTAN, 1996, p.98).

Monica Thurler (2002) chama a atenção para o hercúleo e urgente desafio que atualmente os docentes possuem diante de si:

(...) reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. A maioria deles será obrigada a viver agora em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daquele que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício. “Isto significa que precisarão reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho nas escolas.” (THURLER, 2002, p.56)

Conforme Thurler (2002), a reformulação e inovação das organizações do trabalho docente exige:

A introdução de novos objetivos de aprendizagem e de novas metodologias de ensino... obrigando os professores a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus alunos”, bem como a sair de seu individualismo na docência para uma cooperação com os pares visando à realização de seu novo trabalho docente. Esta cooperação compreende “um conjunto de interações entre pesquisadores, professores, técnicos, que favoreçam a pesquisa-ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa, estimulando a sinergia das competências profissionais de todos. (THURLER, 2002,p.58)

No estado brasileiro, medidas tomadas pelo MEC, tais como a exigência de projetos pedagógicos e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, vieram a criar novos impulsos para que os professores se desenvolvessem e se profissionalizassem.

Dessa forma, constantemente o docente encontra-se obrigado a refletir quanto ao desenvolvimento de suas competências. Vê-se instigado a integrar as novas diretrizes do Ministério da Educação.

O surgimento da necessidade do Projeto Pedagógico do curso de graduação estimulou a participação dos professores em revisões e adequações, fomento de relações interdisciplinares e articulação de práticas e teorias. Assim, nos vemos diante de um renovado profissional, ou melhor, um professor profissionalizado.

Para a evolução e surgimento de uma nova postura profissional na classe dos professores, Thurler (2002), em seu trabalho, nos descreve os principais requisitos: sensibilidade para os objetivos e desafios das mudanças necessárias, desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas, iniciação à exploração colaborativa e cooperação efetiva num novo projeto de curso de graduação”. MASETTO; GAETA, 2013, pgs.40-43.

Altet (2001) corrobora nosso entendimento acerca do profissionalismo docente, apontando como sendo imprescindível que o docente trabalhe com uma nova perspectiva sobre as exigências da formação de profissionais na

atualidade, com um foco no desenvolvimento da ciência e da tecnologia e nas necessidades dos grupos sociais que integrarão os novos objetivos de aprendizagem na educação. A autora faz pensar, também, sobre o significado das competências profissionais. “Entendemos, por competências profissionais o conjunto formado por conhecimentos, *savoir faire* e posturas, mas também as ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor,” (ALTET, 2001, p.53).

Embreando-se mais neste estudo acerca do profissionalismo dos professores dos cursos superiores, Masetto (2012) percebe que esse exige uma ampliação em três amplas áreas: a área do conhecimento, a área pedagógica e a dimensão política das atividades dos professores.

Na área do conhecimento, além da atualização perene do docente, estimula-se o desenvolvimento de atividades de produção e pesquisa científicas. Tal como ocorre nas universidades de países do primeiro mundo, a produção científica e as publicações periódicas assinadas pelos professores estabelecem um ambiente de constante evolução intelectual, o que coloca o corpo docente em um patamar muito além do de mero repetidor de textos já produzidos.

Outro ponto importante a ser trabalhado é a interdisciplinaridade, uma vez que, somente a comunicação entre os vários ramos do conhecimento permite aos alunos e professores construir uma teia de saberes, buscando e propondo soluções para as mais variadas e dinâmicas questões que, cotidianamente, desafiam a classe intelectual brasileira.

No que se refere à área pedagógica, exige-se que o docente conheça todas as fases processuais da aprendizagem; entenda e implemente uma posição de intermediário entre o aluno e o conhecimento; e aplique metodologias eficazes e capazes de despertar, nos aprendizes, o amor e o entusiasmo necessários ao amplo desenvolvimento de suas potencialidades.

A última, mas não menos importante, competência necessária ao profissional no exercício da docência é o ensino em dimensão política. Nesse papel, o professor atua como indivíduo comprometido com a evolução social, cultural, humana e moral de nossa sociedade, integrando conceitos técnicos e éticos para a propositura de meios, para se alcançar o bem comum.

O resultado da conjunção dessas três competências, aplicadas nas atividades do professor, ainda sob a visão de Masetto (2012), dará origem a relevantes mudanças no sistema de Ensino de Graduação.

O papel do docente de direito no processo ensino e aprendizagem

Partindo de um conceito contemporâneo acerca do papel do docente profissional de cursos de graduação, pode-se progredir para reflexões mais amplas sobre sua atuação. Nesse cenário, as atividades do docente foram ampliadas para: orientador, avaliador e especialista, além de uma sólida formação qualificada para ocupar o cargo de professor.

Não cabe nas instituições de ensino jurídico a contratação de pessoas que apenas desempenhem funções públicas oriundas de certames ou outras atividades ligadas ao Direito. Como pontuado, as qualificações e competências exigidas superam, em muito, essa mera posição.

A mudança de paradigma impõe que o aprendiz seja protagonista no processo de formação em Direito, o que somente se faz possível com o emprego de métodos de ensino participativos. Logo, o conhecimento desses métodos mostra-se uma exigência para o docente.

Tal metodologia deve acompanhar a atual velocidade de difusão das informações. Nos tempos correntes, os agentes do ensino, professores e alunos, são constantemente submetidos a novas informações, por meio da rede mundial de computadores, jornais televisivos, mensagens eletrônicas, enfim, um verdadeiro bombardeio informativo que, em muito transcende a sala de aula.

As mudanças de método devem acompanhar essa dinâmica. Assim, o professor se vê lançado diante de um desafio: atrair a atenção dos alunos que possuem computadores portáteis e outros aparelhos que os transportam para além das paredes da sala de aula e, ainda, fazer com que esses alunos desenvolvam suas potencialidades e também consigam se formar com uma sólida base técnica.

A pergunta que se impõe é: como o docente pode migrar do frio tecnicismo ao ensino participativo?

A educação bancária, como pontuada por Freire e já definida anteriormente, supõe um “armazém” de informações na cabeça do aluno e a exigência da disponibilização dessas informações quando requerido. É a consequência do antigo modelo de ensino que sobrevive em aulas expositivas. Como escreve Martinez (2015):

Diversas são as limitações apontadas ao método expositivo: baixo nível de memorização e aprendizado do conteúdo ensinado, engessamento artificial da matéria abordada, desinteresse pelo desenvolvimento de competências profissionais. (MARTINEZ, 2015, online).

Mostra-se urgente uma reestruturação do ensino jurídico, que transita, imperiosamente, pelos métodos participativos. O aluno deve ser incentivado a atuar como responsável no processo de captação do conhecimento e motivado a participar intensamente na construção do saber. Perceber o estudante como mero observador não é mais cabível nas instituições de ensino jurídico. Sobre essa visão de ensino participativo, escreve Martinez:

O diálogo ganha importância na práxis do ensino jurídico ao permitir a liberdade de expressão, ao conceder a todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem a ação. Dialogar significa cooperar para refletir, dizer para construir seu entendimento. Não há como questionar sem diálogo, pois monólogo significa dominação, imposição do conhecimento. (MARTINEZ, 2015, online).

A dialética crítica e cooperativa ganha espaço no dia a dia do ensino e passa a ser imprescindível na metodologia empregada pelo docente. A ideia, necessariamente, exige mudança no comportamento do professor, para que não seja perdido o foco teórico. Para isso, o professor deverá manter a condução da dinâmica das aulas.

O objetivo sempre será o de incluir o aluno ativamente no processo de construção do conhecimento, desenvolvendo: competências de diálogo, capacidade de memória, senso crítico, oratória, dentre outros.

A necessidade imperativa de mudanças e, conseqüentemente, a imprescindível evolução da metodologia aplicada ao ensino das ciências jurídicas não é uma inquietação exclusivamente brasileira. Ghirardi (2010), diz:

Tal movimento tem se consolidado a partir de um intercâmbio crescente não só entre instituições brasileiras, mas também com universidades de outros países, tanto latino-americanos como europeus e norte-americanos. A experiência dos projetos de Bolonha e Tuning, por exemplo, vêm sendo discutidas entre nós já há alguns anos e dialoga com a proposta que aqui se faz, assim como as experiências metodológicas norte-americanas. (GHIRARDI, 2010, p.32).

Nota-se que, no Brasil, algumas instituições já se movimentam para essa proposta mais participativa na metodologia de ensino. Nesta corrente, são exemplos: a Faculdade de Direito de Vitória (FDV) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Da FDV, o experimento em implantação de um novo projeto pedagógico resultou na publicação de um livro, no qual são descritas as resistências dos professores a mudanças em suas práticas docentes. Foram feitas algumas constatações que nortearam as ações da instituição:

- Professores de Direito, em regra, resistem a um processo formal de capacitação para o ensino. Essa relutância decorre do desconhecimento dos temas relativos à educação e didática e, também, pela falta de tempo para dedicar-se a essas atividades;
- Professores de Direito acreditam que o conteúdo tem peculiaridades e, por conseguinte, as estratégias de ensino também devem ser diferenciadas. Entendem que os métodos adotados em outras áreas do conhecimento não se aplicam ao ensino jurídico;
- Professores de Direito inquietam-se profundamente com as provocações a eles formuladas relativas à necessidade de adoção de uma nova postura didática. (MIGUEL, 2010, p.34-35)

Na Fundação Getúlio Vargas, o acervo textual oferece ao docente inúmeras oportunidades de contato com a metodologia pedagógica, tanto em produção digital como impressa, além de cursos para docentes.

Esses dois exemplos pontuam a existência de caminhos para os cursos de Direito mudarem suas práticas. Das tradicionais, focadas no ensino por meio de transmissão de informações, para as mais ativas e participativas, focadas na aprendizagem dos educandos e na construção do conhecimento.

Nesse novo conceito de aprendizagem e construção do conhecimento, são desenvolvidas ou copiadas de outros países, técnicas e metodologias que retiram o estudante da condição de mero observador para transformá-lo no personagem principal da sua própria formação.

Para que essa meta seja alcançada, o docente emprega procedimentos de aplicação prática das técnicas de ensino ativo e participativo. Essa metodologia não é fechada e arbitrária, tampouco blindada a adaptações e lapidações, mas é, sim, um norte a partir do qual o caminho será percorrido.

Assim, postula-se a existência de alternativas e espaços mais assertivos para a formação do docente de Direito, apoiados pela legislação educacional e voltados para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Demandando, entretanto, programas que logrem, a um só tempo, a sensibilização do docente à necessidade de conhecimentos pedagógicos, o desenvolvimento de estratégias didáticas mais participativas e alinhadas com a

contemporaneidade, e o olhar para o educando como um ser autônomo, protagonista da construção de sua própria aprendizagem.

Esses programas, sobretudo, devem prever a profissionalização docente, por meio do desenvolvimento de competências específicas do “ser professor”, considerando a área do conhecimento, a área pedagógica e a dimensão política das atividades dos professores.

CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO DOS DOCENTES NO MESTRADO EM DIREITO E A GRADE CURRICULAR

O conceito de grade curricular parece ser entendido pelos professores como sendo uma soma de matérias que apresenta o conhecimento necessário para a formação de um profissional. Essas disciplinas são agrupadas em bimestres, semestres e anos e, a pontuação obtida no decorrer do curso validará ou não a formação do aluno em questão.

Masetto (2012) descreve o currículo como sendo:

[...] um conjunto de saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem. Nesse contexto, não existem disciplinas mais valorizadas ou menos valorizadas. Todas são importantes desde que imprescindíveis para a formação jurídica necessária”. (MASETTO, 2012, p. 77).

Para Sacristán (2000), o currículo pode ser entendido a partir de cinco campos diferenciados:

- O ponto de vista sobre a função social como ponte entre a sociedade e a escola;
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto e diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.;
- Fala-se do currículo como expressão formal e material desse projeto, que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas consequências para abordá-lo, etc.;
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas. (SACRISTÁN, 2000, p.14-15)

Geralmente, os currículos dos mestrados acadêmicos se apresentam em formatos direcionados às disciplinas de pesquisa. Como já exposto

anteriormente, relegando pouco ou nenhum espaço para a formação pedagógica do professor.

Usualmente, as finalidades da Pós-graduação estão voltadas para a formação do pesquisador. Assim sendo, questões envolvendo competências específicas para o exercício da função de professor deixam de ser levadas em consideração.

Entretanto, como demonstrado, a premente necessidade de formação pedagógica para a atividade de ensino nos cursos superiores de Direito, surge no momento em que ressaltamos o caráter urgente da mudança nos métodos de ensino das ciências jurídicas.

A formação pedagógica de um professor universitário passa pela valorização de métodos de docência, que estimulem o aprendizado e coloquem o aluno como protagonista de sua formação. Tal metodologia requer o exame preciso dos objetivos a serem atingidos e o conhecimento das vias para consegui-lo.

Sob essa ótica, pode-se cogitar a oferta de sugestões para os cursos de mestrado brasileiros, com fins de alcançar dois importantes objetivos: oferecer condições para que o recém formado bacharel desenvolva sua pesquisa e, concomitantemente, fornecer embasamento pedagógico para o desempenho da função de docente profissionalizado, caso este seja seu desejo profissional.

CAPÍTULO V - PESQUISA DE CAMPO JUNTO A MESTRANDOS E PROFESSORES DE DIREITO

Pesquisa realizada entre mestrandos e professores do curso de Direito de faculdades e universidades de Belo Horizonte que oferecem Mestrado em Direito: Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Faculdades Milton Campos, Universidade FUMEC e Faculdade Dom Helder Câmara.

A investigação teve como objetivo avaliar a percepção dos entrevistados quanto à formação pedagógica que os cursos de Mestrado em Direito oferecem aos docentes para lecionarem nos cursos de graduação em Direito e, também, verificar se os currículos desses Mestrados contemplam elementos de formação específica voltada à docência.

A apuração foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2015, através de entrevista por telefone, com questionário estruturado, aprovado pelos sujeitos.

A consulta foi aplicada a dois conjuntos de sujeitos: Mestrandos (80) e Professores de Mestrado (20).

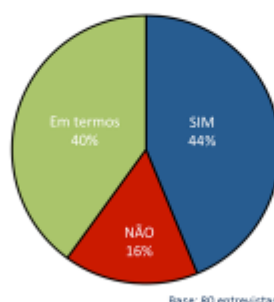
Pesquisa entre Mestrandos.

Responderam aos questionários 80 mestrandos, sendo 64% homens e 36% mulheres, com a faixa etária média de 35 anos.

Quanto ao desempenho de seus professores, 44% consideram que eles, dependendo do conhecimento que tinham da matéria e de didática, transmitem bem o conteúdo, embora reconheçam que o método predominante usado é o de aulas expositivas.

Para mestrandos, professores transmitem bem o conteúdo

Professores transmitem bem o conteúdo programático



P.7 – Você considera que os professores transmitem bem o conteúdo programático?

18

Mais de 1/3 das respostas foram críticas quanto forma que aulas são ministradas

Principais comentários sobre a forma que as aulas são ministradas pelos professores	%
O desempenho do professor depende de seu conhecimento e didática da matéria do Direito que ele está ensinando	15,0%
Existem professores que conhecem bem os programas e ministram aulas sem planejamento	10,0%
Para interagir com turmas, professores precisam procurar conhecer melhor os alunos	7,5%
Aulas são defasadas por falta de conteúdo	6,3%
Não tem nada a dizer sobre como os professores ministram suas aulas	6,3%
Citou apenas a palavra "Boas"	5,0%
Alguns professores participam das aulas com os alunos, outros não	5,0%
Falta incentivo para professores se atualizarem e ministrarem aulas melhores	5,0%
Aulas são muito padronizadas e sem debate e interação	3,8%
Não existe metodologia homogênea, cada professor tem sua forma e falta rigor	3,8%
Uma parte dos professores são bem preparados, outros não	3,8%
Aulas são fracas e os alunos aprendem pouco	3,8%
Aulas são satisfatórias	2,5%
Método predominante é o das aulas expositivas	2,5%
O Direito está sempre em evolução e os professores precisam acompanhar	2,5%
Existem professores que ensinam muita teoria	2,5%
Citou apenas a palavra "Eficientes"	2,5%
Os professores não preparam os alunos para atuação jurídica	2,5%
A autonomia é importante para o professor	2,5%
Base	80

Citações até 2%

P.4 – O que você tem a dizer sobre a forma como os professores ministram suas aulas?

13

Em outra questão, no entanto, apresentam algumas sugestões muito interessantes e adequadas à uma aprendizagem mais significativa para os alunos. Por exemplo, sugerem aulas com discussão dos temas em grupos; a utilização da internet; direcionar os alunos para a pesquisa em bancos de dados; e outras mais, como se pode conferir no quadro abaixo.

Sugestões quanto na forma dos professores ministrarem suas aulas

Professores não transmitem bem o conteúdo programático porque (...)	%
Deveriam ministrar aulas não só expositivas, mas utilizando também da discussão de temas em grupos	18,75%
Utilizar mais a internet como ferramenta de pesquisa	10,0%
Direcionar alunos à pesquisa e acesso a banco de dados de processos	8,75%
Professores precisam se aprimorar e não serem só tradicionais	7,50%
É necessário que os professores se qualifiquem mais em suas especializações	6,25%
Buscar sempre temas mais interessantes que reflitam a nossa atual realidade	6,25%
Adotar mais leituras, com temas para discussão para serem debatidos em sala de aula	5,00%
Professores precisam conhecer melhor os alunos para se contextualizarem em suas realidades	5,00%
Professores precisam estar sempre se informando sobre as mudanças nas Leis de suas respectivas áreas	5,00%
As aulas precisam de mais rigidez para evitar que as turmas se dispersem	3,75%
O foco das aulas deve ser direcionado à prática do Direito	3,75%
A didática precisa melhorar para facilitar o aprendizado	3,75%
Diversificar o método com experiências, como por exemplo, júri simulado	3,75%
Aprofundar a didática como forma aperfeiçoar o ensino	2,50%
Priorizar o trabalho de campo e mudar o tradicional	2,50%
Adotar mais o incentivo com provocação para auto aprendizado	2,50%
Base	80

Citações até 2%

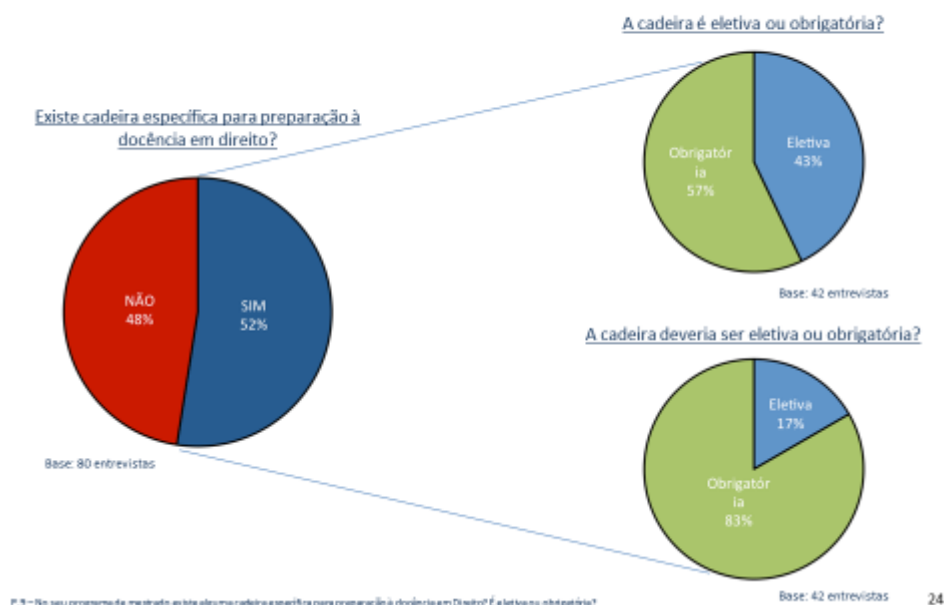
P.5 – O que você acha que poderia ser melhorado na forma como o professor ministra a sua aula, com consequente melhoria do aproveitamento da turma e qualidade do ensino?

22

Na continuidade do questionário, passamos a indagá-los quanto à formação pedagógica ofertada nos cursos nos quais estavam matriculados.

Perguntamos, então: “Quem possuía em seus currículos de Mestrado, cadeiras específicas voltadas a prepará-los para a docência?”. As respostas não nos surpreenderam por um lado: 52% dos entrevistados responderam que possuíam cadeiras específicas para a docência; 48% responderam que não. Mas, a surpresa veio da segunda parte da resposta, que demonstrou que 83% consideravam essas cadeiras tão importantes que deveriam ser obrigatórias em todos os Cursos de Mestrado, completando com a resposta à pergunta seguinte: se os Mestrandos achavam ou não importante uma preparação para a docência em Direito no Mestrado? A resposta foi que 96% se manifestaram positivamente.

Quem já possui uma cadeira específica voltada à docência no mestrado, a considera importante (83%: deveria ser obrigatória)



24

Uma preparação específica à docência em Direito foi considerada importante entre os mestrandos...



P.20 – Você concorda que deveria existir uma cadeira específica para a docência em Direito?

25

Na questão seguinte, parece haver uma contradição nas respostas dos Mestrandos que, perguntados sobre se o Mestrado de Direito prepara total ou parcialmente para ministrar aulas de Direito, respondem: 49% sim e 24% em termos. Como compreender essas respostas?

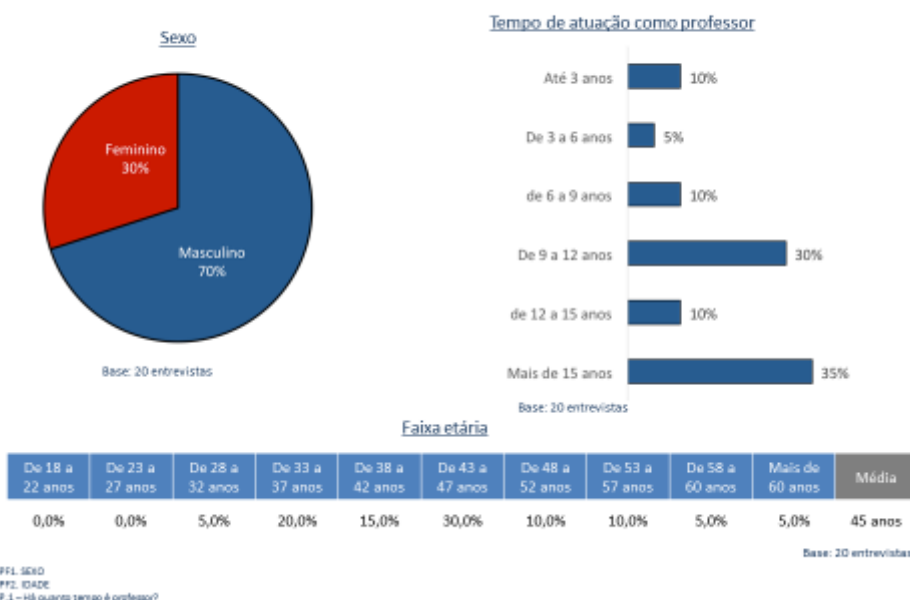
Ao voltarmos à nossa primeira questão, veremos que 44% dos Mestrandos entendem que os professores transmitem bem o conteúdo programático, e outros 40%, em termos. Como, de modo geral, se pensa no Mestrado como aprofundamento de conhecimento em áreas específicas de direito, saberes estes que serão transmitidos nas aulas de graduação, entende-se que 49% afirmem que o Mestrado de Direito prepara total ou parcialmente para ministrar aulas de Direito e 24% em termos.

Pesquisa entre Professores de Direito.

O grupo de 20 professores de Mestrado em Direito que responderam à nossa pesquisa apresentava as seguintes características: 70% homens e 30% mulheres; com faixa etária média de 45 anos de idade; e mais de 10 anos de carreira; 55% Doutores e 45% Mestres.

Definem sua atuação em aulas como respeito e cumprimento aos programas estabelecidos, com atualização constante dos mesmos.

Perfil: maioria homens com 45 anos em média, com mais de 10 anos de carreira



Professores definem aulas respeitando programas e planos de estudo

Como professores definem ministério das aulas	%
Respeitando os programas e sempre se atualizando através do estudo	30,0%
O planejamento gera um plano de trabalho que será posto em prática na sala de aula	15,0%
O plano de aula é seguido sempre respeitando liberdade e autonomia	10,0%
Seguindo programa que já foi planejado e contando com o apoio e integração dos monitores	10,0%
Sempre se atualizando, principalmente em relação a bibliografia e a processos judiciais para estudo	10,0%
A maior parte das aulas são expositivas, com grupos de trabalho, indicação bibliográfica e estudo de processos	5,0%
Sempre de acordo com o projeto pedagógico	5,0%
Combinando a experiência adquirida com indicações bibliográficas	5,0%
Aulas expositivas permeadas pela integração de alunos com recursos audiovisuais, internet, bibliografia e grupos de trabalho	5,0%
Uso da internet, que demonstra modernidade do ensino do Direito: todo aluno deveria ter um tablet em sala de aula	5,0%
Base	20

P.5 – Como os professores da instituição definem como as aulas serão ministradas?

45

Quando perguntados sobre sua percepção da formação de professores para graduação nos cursos de Mestrado, 50% dos entrevistados afirmam que “falta formação em metodologia e didática” para que os mestrandos se formem professores universitários.

De forma geral, há boa formação, porém deve haver mudanças em situação específicas

Percepção da formação de professores para graduação



Base: 20 entrevistas

P.5 – Como o senhor(a) avalia a atual formação de professores para graduação em Direito? Acha a formação adequada? Por quê? Se não, porque? E qual seria a formação ideal?

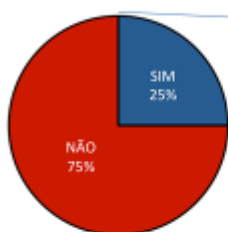
52

Perguntados na questão seguinte se tiveram cadeira específica voltada à docência quando fizeram seus Mestrados, 25% dos professores responderam que sim e 75% responderam que não. Na sequência, quando questionados sobre a relevância desse conteúdo, 100% dos entrevistados confirmaram sua importância. Salientando, por vezes, até mesmo sua imprescindibilidade para a formação do docente de cursos de graduação em direito.

Mas, interessante é a resposta à pergunta seguinte: Entendem que é importante e fundamental que no Mestrado haja disciplinas voltadas à formação para a docência? 90% dos entrevistados responderam que sim, 10% responderam não, mas deram como justificativa que essa formação deveria vir com estágios docentes e com experiências práticas em sala de aula. Mas, o número de sugestões de como deveriam ser essas disciplinas, ou cadeiras, ou atividades de formação para a docência é muito interessante de ser aprofundado.

Todos que tiveram cadeira específica voltada à docência a atribuíram como importante

Houve cadeira específica para preparação à docência no mestrado?



Base: 20 entrevistas

Você considerou essa cadeira importante?



Base: 5 entrevistas

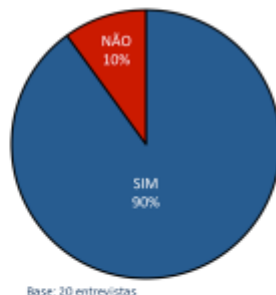
A cadeira específica para preparação à docência foi importante porque (...)	%
É imprescindível na formação do docente, principalmente pela metodologia, pesquisa, seminários, grupos de discussão e cursos especiais	20,0%
É fundamental, principalmente pela metodologia do ensino	40,0%
Foi fundamental para o aprendizado da didática para a docência	20,0%
Foi, em todas as etapas, a principal base para opção pela docência, desde como preparar a aula até o desenvolvimento em sala	20,0%
Base	5

P. 20 – No seu programa de mestrado houve alguma cadeira específica para preparação à docência em Direito?
P. 25A – Você considerou essa cadeira importante?

53

Dos professores que opinaram, apenas 10% NÃO vê necessidade de preparo específico para docência em Direito

Acredita que no mestrado deva haver cadeira específica, voltada à docência?



P.11 – Você acredita que deve haver cadeiras específicas para preparo de mestrandos à docência em Direito?

55

Argumentos de que deve haver cadeira específica voltada à docência



Deve haver cadeira específica, voltada à docência porque (...)	%
Seria muito importante para formar bons professores	16,7%
Seria fundamental na preparação dos futuros professores, através dos estágios e acompanhamentos mais sérios	16,7%
Isso garante a formação dos profissionais do Direito na área da docência	11,1%
Inclui a metodologia, que é importante para que possa existir a evolução do ensino do Direito	11,1%
Desde que feito com adoção de novas metodologias e práticas	11,1%
Sem professores de Direito formados não teremos advogados	11,1%
Inclusive as disciplinas do ensino do Direito deveriam ter conteúdo pedagógico obrigatório	5,6%
Se as aulas forem ministradas e preparadas por professores que tenham a metodologia, o ensino melhoraria e muito	5,6%
No passado este tipo de preparação não existia, hoje isto está mudando	5,6%
Isso ajuda muito, mas os futuros professores precisam estudar muito para se preparar	5,6%
Base	18

P.11A – O senhor(senhora) considera importante haver um padrão para ministrar as aulas? Por quê?

56

O nosso problema de pesquisa nos colocou diante de algumas constatações: alunos e professores de Mestrado coincidem em percentual elevado (83% entre os alunos e 100% entre os professores) em afirmar o papel da pós-graduação na preparação dos professores para atuarem no ensino superior; identificamos uma ausência da formação pedagógica dos docentes que lecionam nos Cursos de Direito (75% não tiveram oportunidade

de cursar disciplinas voltadas para a docência quando fizeram seus mestrados) e em grande parte dos alunos mestrados (48%). Destas constatações surge nossa pergunta: Como um currículo de Mestrado na área jurídica pode se organizar para propiciar uma formação pedagógica aos Mestrados que se dedicarão a lecionar nos cursos de graduação?

Sobre essa questão, ouvindo Mestrados de Direito e Professores que lecionam em Mestrados de Direito, recolhemos algumas informações que merecem nossa considerações e aprofundamento.

Os Mestrados comentam que em seus Mestrados os professores transmitem bem o conteúdo, mas que, por exemplo, se as aulas fossem realizadas não apenas de forma expositiva, mas com discussão dos temas em grupos, a utilização da internet e o direcionamento dos alunos para a pesquisa em bancos de dados, se tornariam mais significativas para os estudantes.

São informações sobre a carência de metodologias ativas em seus cursos, que poderiam acontecer com melhor aproveitamento dos alunos.

Observamos que entre os entrevistados, 52% tiveram alguma experiência de formação pedagógica em seus mestrados e 48% não tiveram nenhuma. No entanto, 83% consideram essa cadeira tão importante, que deveria ser obrigatória em todos os Cursos de Mestrado. Além disso, 96% dos entrevistados acreditam que a preparação para a docência em Direito deveria ser contemplada durante o Mestrado.

Trata-se de um aval significativo para continuarmos nossa pesquisa: Como organizar, para os cursos de Mestrado, um currículo que permita a formação para a docência?

Nas respostas dos Docentes de Mestrado, encontramos informações que nos dizem que, para 50% dos entrevistados, “falta formação em metodologia e didática” para que os mestrados se formem professores universitários. Soubemos, ainda, que 25% dos professores tiveram cadeira específica voltada à docência quando fizeram seus Mestrados, e 75% não. No entanto, 100% dos entrevistados confirmaram a importância e, até mesmo, a

imprescindibilidade de cadeira específica voltada para a docência em cursos de graduação em direito. Chegam mesmo a apresentar algumas sugestões sobre como desenvolver essas atividades de formação para a docência.

CAPÍTULO VI - PROPOSTAS E CONCLUSÃO

O desenvolvimento desta pesquisa nos permitiu chegar a alguns aspectos que nos pareceram fundamentais com relação à Docência no Ensino Superior; à necessidade de uma formação pedagógica para o seu exercício; ao Mestrado Stricto Sensu como um dos espaços apropriados para essa formação; e à apresentação de algumas sugestões curriculares para esse Mestrado.

Com relação à docência no Ensino Superior, conseguimos esclarecer, teoricamente, que ela deixou de ser uma atividade possível e decorrente apenas de títulos como Bacharel, Mestre ou Doutor e de certa boa vontade para lecionar num curso universitário, para ser considerada uma atividade profissional. A docência universitária conquistou o reconhecimento de sua profissionalidade, e como tal, seu exercício realizado com competências próprias e exclusivas dele, como qualquer outra profissão.

Discute-se como competências básicas o domínio de uma determinada área do conhecimento, enriquecida com pesquisas próprias que levem à frente tais conhecimentos. Um domínio de conhecimento apenas atualizado, sem apresentação de sua própria contribuição na área de conhecimento de sua especialidade já não é suficiente para lecionar em cursos de graduação.

Outra competência fundamental e específica para a docência é o conhecimento pedagógico, que envolve domínio em aspectos teóricos sobre processo de aprendizagem, protagonismo do aluno, relacionamento entre adultos (andragogia), projeto pedagógico e docência, currículo, metodologias ativas, processo de avaliação e planejamento, bem como o domínio de práticas pedagógicas que coloquem em ação, no espaço “aula”, atividades que permitam ao aluno de fato aprender.

A terceira competência é o exercício da dimensão política que leva o professor a trabalhar com seus alunos as características de responsabilidade social, ética e cidadania no exercício da profissão.

Esse exercício profissional da docência, sem dúvida, exige uma formação específica, como se exige para o exercício de qualquer profissão. De modo

geral, Bacharéis, Mestres e Doutores não tiveram , nos tempos de sua formação acadêmica, oportunidades para desenvolverem tais competências para o exercício da docência.

Nossa pesquisa de campo, de modo muito claro, nos trouxe essas informações. Dos Alunos Mestrados ouvidos 52% afirmam que tiveram alguma experiência de formação pedagógica em seus mestrados e 48% não tiveram nenhuma. No entanto, 83% consideram essa cadeira tão importante que ela deveria ser obrigatória em todos os Cursos de Mestrado e que uma preparação para a docência em Direito no Mestrado deveria sim acontecer na opinião de 96% dos entrevistados.

Os Professores de Mestrados ouvidos reforçaram a informação quanto à falta da formação em metodologia e didática para que os mestrados se formem professores universitários. E, soubemos que 25% dos professores tiveram cadeira específica voltada à docência quando fizeram seus Mestrados, e 75% não. No entanto, 100% dos entrevistados confirmaram a importância, até mesmo a imprescindibilidade de cadeira específica voltada à docência para a formação do docente de cursos de graduação em direito.

Sabemos que pela LDB, o espaço indicado para a formação de Professores para o Ensino Superior são os cursos de Pós-graduação stricto sensu, Mestrados e Doutorados. No entanto, os currículos desses cursos privilegiam a formação do pesquisador, entendendo que deste modo, também estão formando docentes para a universidade. Na parte teórica desta nossa tese, analisamos que as competências exigidas para a docência vão além das competências para formar o pesquisador, e isso exige uma formação específica.

Ao analisarmos, dentro da legislação que regulamenta os Mestrados Acadêmicos e Profissionalizantes na área de Direito, encontramos que ambos incluem no perfil de seus egressos a primeira qualificação efetivamente científica para o Magistério, habilitando o seu Concluinte ao exercício do Magistério em Cursos de Graduação da área de concentração respectiva.

Com essa abertura, a partir do histórico dos Cursos Stricto Sensu, o Mestrado Profissionalizante pareceu-nos, talvez devido ao seu caráter mais emergente e mais aberto à inovações, um espaço a ser explorado para a formação docente de Mestres e Doutores que passem a lecionar nos cursos de Graduação do Direito.

A pergunta ainda permanece: como modificar esse espaço de Mestrado Profissionalizante de forma a dar-lhe consistência para desenvolver as competências de pesquisador e de docente para os cursos de graduação em Direito?

Sem dúvida, nossas reflexões e pistas seguem a linha de se pensar em reorganizar o currículo desse Mestrado, conforme os cinco eixos que definimos no capítulo IV, quando tratamos do Currículo e Formação de Professores.

O Currículo de Mestrado voltado para a formação do pesquisador e para a formação do docente de ensino superior pode se organizar em dois eixos com carga horária e atividades adequadas.

Um eixo composto de disciplinas e atividades próprias para o estudo de temas mais específicos de uma determinada área de conhecimento jurídico, o que permitiria o aprofundamento desses saberes, através da realização de investigações e do projeto de pesquisa de Mestrado.

O segundo eixo, de responsabilidade de um profissional da educação, com experiência e vivência de uma docência com profissionalismo no ensino superior, seria composto por disciplinas e atividades próprias para o aprofundamento teórico de temas como os indicados no início desse capítulo, quando anunciamos as competências e conteúdos a serem desenvolvidos para uma Docência com profissionalismo. Esse eixo se desenvolveria com a metodologia de oficinas que permitiriam aos alunos experimentarem nas aulas uma docência diferente.

Além disto, outras atividades práticas que permitissem aos mestrandos exercitarem-se no ofício de professor poderiam ser desenvolvidas, como por exemplo, algumas que foram sugeridas pelos Professores de Mestrado ouvidos

pela nossa pesquisa: estágios supervisionados, experiências pedagógicas em aulas de seus professores que já trabalham na docência com as competências propostas e atividades de monitoria com professores.

E assim, como o final do Mestrado se conclui com uma dissertação, poderia se propor uma conclusão desta parte pedagógica com a organização de um planejamento de uma disciplina que orientasse o professor em suas atividades de docente.

Como podemos perceber, não se trata apenas de se acrescentar uma disciplina de didática a mais no Mestrado, mas da reorganização de todo o currículo do curso, agora voltado para a formação do pesquisador e do docente do ensino superior.

Com essas propostas e sugestões para um currículo de um Mestrado, acreditamos ter aberta a discussão para encontrarmos modalidades de currículos inovadores que possam na Pós-graduação Stricto Sensu colaborar para a formação do pesquisador e do docente do ensino superior.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, R.A.R. de. **A crise da advocacia no Brasil: diagnósticos e perspectivas.** 3 ed. São Paulo: Alfa Omega, 1999.

ALMEIDA FILHO, Jose Carlos de Araujo; CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres. (Org.) **180 anos do ensino jurídico no Brasil.** Campinas: Millenium, 2008.

ALONSO, Myrtes. **O trabalho docente: teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

ALTET, Marguerite. ***As Competências do Professor Profissional: entre Conhecimentos, Esquemas de Ação e Adaptação, Saber Analisar.*** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANASTASIOU, Lea. PESSTE ALVES, Leonir. **Processos de ensinagem na Universidade.** Joinville: Univille, 2003.

ANGARITA, Antonio (Coord.), AMBROSINI, Diego Rafael, SALINAS, Natasha S. Caccia. **Construção de um sonho Direito GV.** Fundação Getúlio Vargas. 2010.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos.** São Paulo: Editora Senac, 2009.

BAIN, Ken. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios.** 2a ed. Valência: Publicacions de la Universitat de Valencia, 2007.

BEVILAQUA, Clovis. **História da faculdade de direito do Recife.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927.

BITTAR, E.C.B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, diálogo e cidadania.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL . Lei Federal nº. 8.906, de 4 de julho de 1994. **Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm>. Acesso em: 24 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 de março de 2015.

BRASIL. Resolução nº 09/2004. Conselho Nacional de Educação Superior. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências**. DOU, 01.10.2004, p.17/18, S. 1. Disponível em:

<http://www.oab.org.br/Content/pdf/LegislacaoOab/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>.

Acesso em: 30 de março de 2015.

___Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

___Práxis dialógica e cooperação: proposições de um novo paradigma para o ensino jurídico. Disponível em: <http://www.ensinojuridico.com.br/dmdocuments/Artigo-Praxis-JUSSapiens.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2015.

___A experiência da FDV: Compromisso com uma nova postura didática. Em: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari (Org). Ensino Jurídico: Experiências Inovadoras. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2010b.p. 9-14.

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

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

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

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

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

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

BRUNER, J.O. **Processo da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

CAPELLA, Juan Ramón. A aprendizagem da aprendizagem. **Uma introdução ao estudo do direito**. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

CAPES. *Legislação*. <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Pareceres.htm> acessada em 21 de maio de 2005.

CAPES. *Questões mais freqüentes sobre a Legislação da Pós-Graduação*. http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Duvidas_Legislacao.htm acessada em 21 de maio de 2005.

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

COLNAGO, Claudio de Oliveira Santos. **O estudo do caso Marbury vs. Madison como estratégia diferenciada de ensino do controle de constitucionalidade**. Em: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari (Org). Ensino Jurídico: Experiências Inovadoras. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: EDUFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.

DECLARAÇÃO MUNDIFAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SECULO XXI. **Visão e ação**. Paris: UNESCO, 1998.

FERNANDES, C.M.B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M.T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

FERRAZ JR., Tercio Sampaio. **Estudos de filosofia do direito**. *Reflexões sobre o poder, a liberdade, a justiça e o direito*. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2003.

FERREIRA, Thomaz Henrique Junqueira de Andrade. Problem-Based Learning (PBL). Em: GHIRARDI, José Garcez. (Org). **Métodos do Ensino em Direito. Conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009.

FEYERABEND, Paul. **A ciência em uma sociedade livre**. Trad. Joscelyne. ed. Unes. São Paulo: 2011.

FONSECA, Maria Guadalupe Piragibe da. **Projetos Acadêmicos Interdisciplinares e Críticos: dificuldades. Plúrima**. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense*. V. 4. Rio de Janeiro: Síntese, 2000.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 23ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadencia do patriarchado rural no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1936.

GHIRARDI, José Garcez. (Org). **Métodos do Ensino em Direito**. Conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009.

GHIRARDI, José Garcez. (Coord.). **Avaliação e métodos de ensino em Direito**. Cadernos Direito GV.v.7.n.5 Publicação da Direito GV. São Paulo, 2010.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes. **Pedagogia da Emancipação**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

HEARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HUPFFER, Haide Maria. **Ensino jurídico: um novo caminho**. São Paulo: Entremeios, 2008.

KONINCK, Thomas de. *Filosofia da Educação: Ensaio sobre o devir humano*. São Paulo: Paulus, 2007.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LELLIS, Ivana Bonesi Rodrigues. **Direito do consumidor: A utilização do estudo de meio como estratégia de ensino e aprendizagem**. Em: MIGUEL, Paula Castello; LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ministério Público, democracia e ensino jurídico**. Belo Horizonte: Del Rey, 2000.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e Mudança Social**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACHADO NETO, Antônio Luís. **História das idéias jurídicas no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 1969.

MARQUES NETO, A.R. Reflexões sobre o ensino o direito. In: CAPELLARI, E.; PRANO, F.C. de M. (Orgs). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: <http://www.ensinojuridico.com.br/dmdocuments/Artigo-Ensino-PDF.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2015.

MASETTO, Marcos T. **Inovação na Educação Superior**. Revista Interface-Comunicação, Saúde Educação v.8,n.14, set.2003/fev.2004.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência Pedagógica do professor Universitário**. 2. Ed. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, Marcos T, GAETA, Cecilia. **Docência com profissionalismo no ensino superior**. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium*, Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 38-49, jul./dez. 2013

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. Fortaleza: Método, 1977.

MELO FILHO, Álvaro. **Por uma revolução no ensino jurídico**. *Revista Forense*. Rio de Janeiro, ano 89, abr./maio/junho, 1993, v. 322; LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDONÇA PINTO, Diogo. 2013.

<http://www.ensinojuridico.com.br/dmdocuments/Artigo-Praxis-JUSSapiens.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2015.

MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari (Org). **Ensino Jurídico: Experiências Inovadoras**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2010.

MIURA, Regina Keiko Kato, (org.). **Educação especial: formação de professores, ensino e integração**. Marília: UNESP, 1999.

MOREIRA, M.A. **Ensino e Aprendizagem: Enfoques Teóricos**. São Paulo: Moraes, 1985.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Adeodato. **O estado da arte da pesquisa jurídica e sócio jurídica no Brasil**. Brasília: Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários, 1996.

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino jurídico: diálogo entre teoria e prática**. Porto Alegre: Fabris, 2004.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari (Org). **Ensino Jurídico: Experiências Inovadoras**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2010.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari. **Ensino Jurídico: História que explica a prática docente**. Em: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari (Org). **Ensino Jurídico: Experiências Inovadoras**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2010.

PALMA, Juliana Bonacorsi de. **Avaliação em Problem-Based Learning**. Em: GHIRARDI, José Garcez. (Coord.). **Avaliação e métodos de ensino em direito**. Cadernos Direito GV.v.7.n.5 Publicação da Direito GV. São Paulo, 2010.

PASOLD, Cesar Luiz. **Personalidade e Comunicação**. 2 ed. Florianópolis: Plus Saber, 2005.

PASOLD, Cesar Luiz. **Metodologia da Pesquisa Jurídica: Teoria e Prática**. 12 ed. São Paulo: Conceito, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Claudia Schilling; Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe; THURLER M. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G. ANASTASIOU; L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

POPPER, Karl. **O conhecimento e o problema corpo-mente**. Lisboa: Edições 70. 1999.

RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. **Método do Caso**. In: Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate. Série Metodologia & Ensino Direito Desenvolvimento Justiça. São Paulo: Saraiva, 2009.

RIBEIRO JÚNIOR, José. **A formação pedagógica o professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino no Direito**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1985.

RIGHETTI, Moacir Spadoto. **O ensino jurídico e a função social da universidade**. Disponível em: http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/brasil/14_413.pdf. Acesso em: 14 de março de 2015.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. 2ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. 5 ed. Morata, 1996.

SAMPAIO, Rômulo. **Breve Panorama do Ensino e Sistema Jurídico Norte Americano**. Disponível em: <http://www.ibrajus.org.br/revista/artigo.asp?idArtigo=20>. Acesso em: 24 de março de 2015.

SANTOS, A.L.C.; MORAIS, J.J.B. **O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito: diretrizes político-pedagógicas o curso de Direito da UNISINUS**. Porto Alegre: Lumes, 2007.

SCABIN, Flávia e ACCA, Thiago. Clínica de Direito. Em: GHIRARDI, José Garcez. (Org). **Métodos do Ensino em Direito. Conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009.

THURLER, Mônica. **O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

THURLER, Mônica. **As Competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VAZ DE MELLO, R.M. **A formação do docente universitário no contexto da pós-graduação**. 2002. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte/MG, 2002.

VENTURA, D. **Ensinar Direito**. Barueri: Manole, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Competências docentes del profesorado universitario - Calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea Ediciones, 2006.

ZENKER, Marcelo. **Resolução de Problemas**. In: MIGUEL, Paula Castello;

OLIVEIRA, Juliana Ferrari (Org). **Ensino Jurídico: Experiências Inovadoras**. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2010.

Formação Específica para a Docência em Direito

Relatório Analítico de Pesquisa

Dezembro de 2015



Índice

1.	Sumário executivo	03
2.	Objetivo e Metodologia	05
3.	Mestrandos	08
3.1	Perfil	09
3.2	Avaliação dos Professores	12
3.3	Avaliação dos Mestrandos	23
4.	Professores	40
4.1	Perfil	41
4.2	Avaliação das Aulas	44
5.	Conclusões	62

1. Sumário Executivo

Sumário Executivo

Pesquisa realizada entre mestrandos e professores do curso de Direito de faculdades e universidades de Belo Horizonte que oferecem Mestrado em Direito: Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Faculdades Milton Campos, Universidade FUMEC e Faculdade Dom Helder Câmara.

A Pesquisa teve como objetivo avaliar a percepção dos entrevistados quanto ao ensino do Direito e verificar se há necessidade de formação específica voltada à docência.

A pesquisa foi realizada em outubro e novembro de 2015, podendo concluir que:

- ❖ Entre os mestrandos, destacou-se a importância de uma cadeira específica, voltada à docência do Direito;
- ❖ Para os professores, foi verificado que seria fundamental maior autonomia e liberdade no ministério de suas aulas.

2. Objetivo e Metodologia

Objetivo e metodologia

Objetivo:

Mapear a percepção de alunos, mestrandos e professores quanto a inexistência de programas específicos à formação de docência, permitindo verificar pontos de concordância e discordância.

Metodologia:

Pesquisa realizada através de entrevista pessoalmente ou por telefone e com questionários estruturados, desenvolvidos para o que se pretende deste trabalho . A Pesquisa foi dividida em três questionários: (1) Graduando: perfil do entrevistado e avaliação de professores; (2) Mestrando: perfil do entrevistado, avaliação de professores e avaliação do curso e; (3) Professores: perfil de entrevistados e avaliação de aulas.

A Pesquisa ocorreu entre outubro e novembro de 2015, totalizando 280 entrevistados:

- ❖ 180 entrevistados graduandos;
- ❖ 80 entrevistados mestrandos;
- ❖ 20 entrevistados professores.

Objetivo e metodologia

Público-alvo:

Acadêmicos, mestrados e professores do curso de Direito do município de Belo Horizonte - MG.

Data de realização da Pesquisa:

Entre 13 de outubro e 20 de novembro de 2015.

Staff:

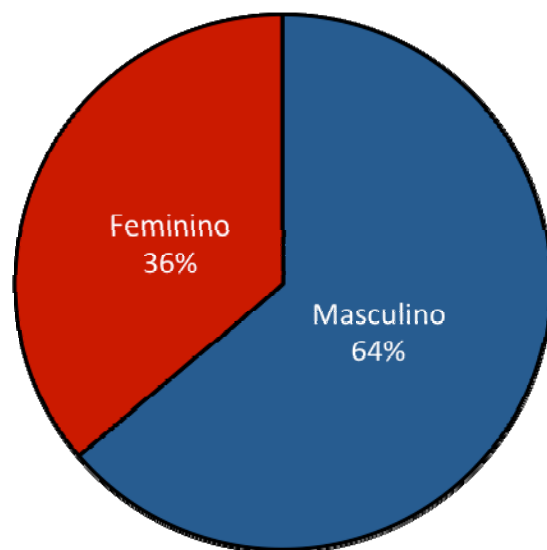
Este relatório abrange os resultados atingidos nas entrevistas feitas com mestrados e professores.

3. Mestrandos

3.1 Perfil

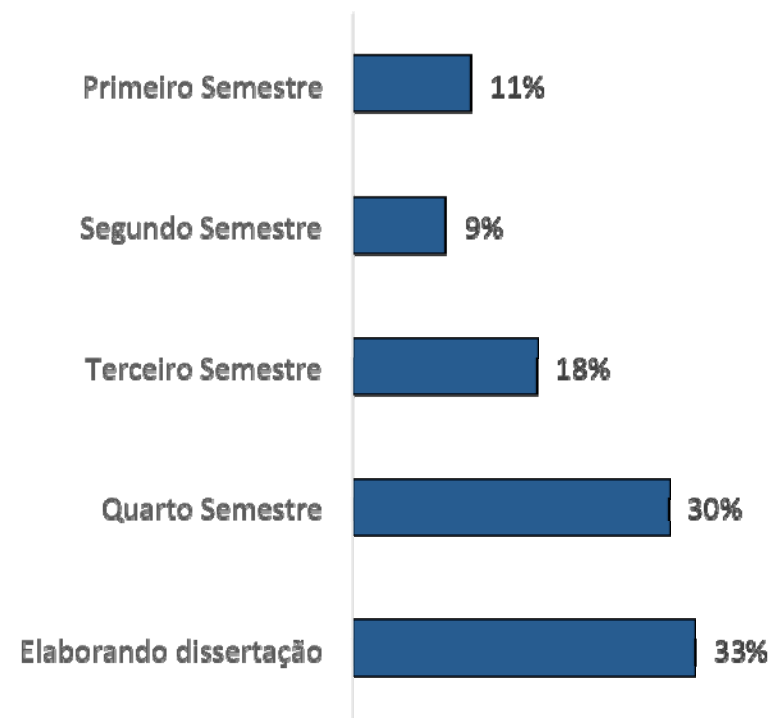
Perfil: maioria homens, com 35 anos em média

Sexo



Base: 80 entrevistas

Semestres que mestrandos cursam



Base: 80 entrevistas

Faixa etária

De 18 a 22 anos	De 23 a 27 anos	De 28 a 32 anos	De 33 a 37 anos	De 38 a 42 anos	De 43 a 47 anos	De 48 a 52 anos	De 53 a 57 anos	De 58 a 60 anos	Mais de 60 anos	Média
0,0%	16,3%	32,5%	22,5%	13,8%	8,8%	3,8%	1,3%	1,3%	0,0%	35 anos

Base: 80 entrevistas

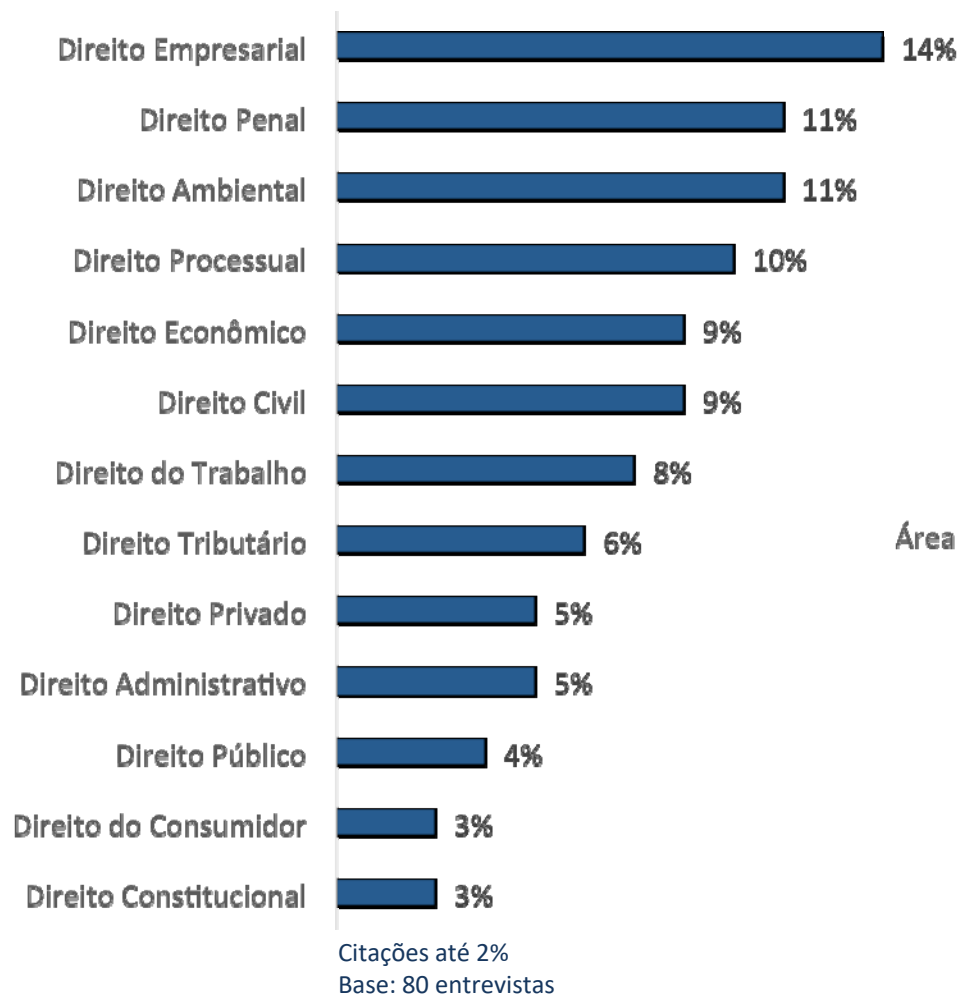
PF1. SEXO

PF2. IDADE

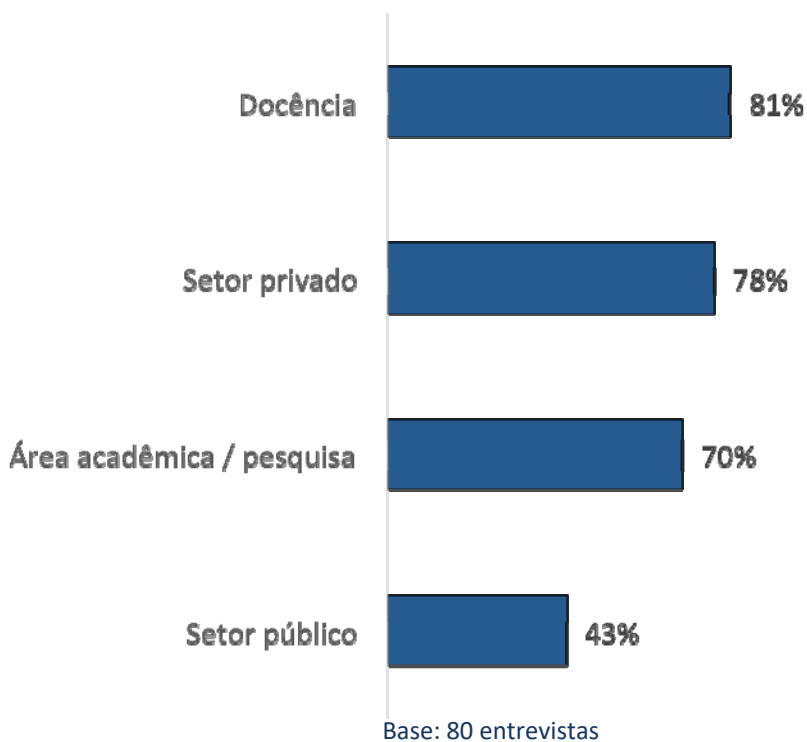
P.1 – Em qual semestre do mestrado em Direito você está matriculado?

Perfil

Áreas de especialização/linhas de pesquisa dos entrevistados



Pretensão profissional ao término do mestrado



P.2 – Qual é a área de especialização/linha de pesquisa do seu mestrado?

P.3 – Assim que finalizado o mestrado, qual a sua pretensão profissional?

3.2 Avaliação dos Professores

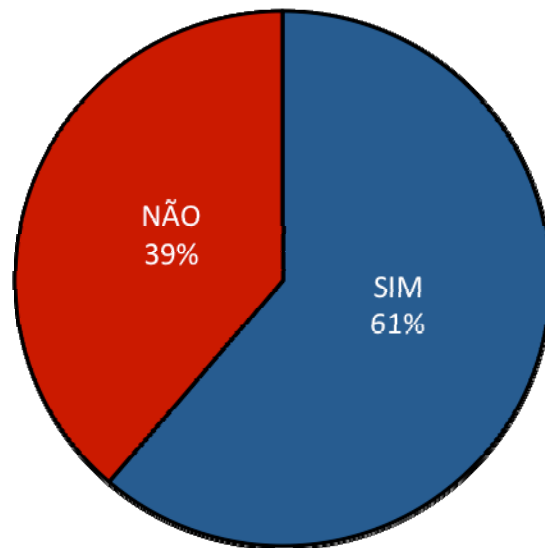
Mais de 1/3 das respostas foram críticas quanto forma que aulas são ministradas

Principais comentários sobre a forma que as aulas são ministradas pelos professores	%
O desempenho do professor depende de seu conhecimento e didática da matéria do Direito que ele está ensinando	15,0%
Existem professores que conhecem bem os programas e ministram aulas sem planejamento	10,0%
Para interagir com turmas, professores precisam procurar conhecer melhor os alunos	7,5%
Aulas são defasadas por falta de conteúdo	6,3%
Não tem nada a dizer sobre como os professores ministram suas aulas	6,3%
Citou apenas a palavra “Boas”	5,0%
Alguns professores participam das aulas com os alunos, outros não	5,0%
Falta incentivo para professores se atualizarem e ministrarem aulas melhores	5,0%
Aulas são muito padronizadas e sem debate e interação	3,8%
Não existe metodologia homogênea, cada professor tem sua forma e falta rigor	3,8%
Uma parte dos professores são bem preparados, outros não	3,8%
Aulas são fracas e os alunos aprendem pouco	3,8%
Aulas são satisfatórias	2,5%
Método predominante é o das aulas expositivas	2,5%
O Direito está sempre em evolução e os professores precisam acompanhar	2,5%
Existem professores que ensinam muita teoria	2,5%
Citou apenas a palavra “Eficientes”	2,5%
Os professores não preparam os alunos para atuação jurídica	2,5%
A autonomia é importante para o professor	2,5%
Base	80

Citações até 2%

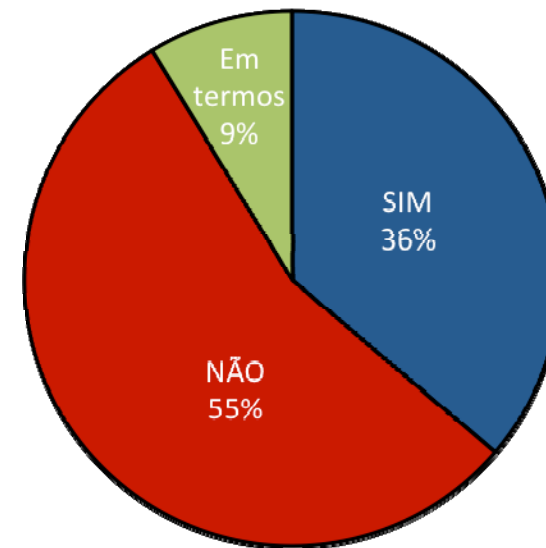
De acordo com mestrandos, há um padrão na forma como as aulas são ministradas, porém, a maioria acredita NÃO ser importante

Opinião dos mestrandos quanto haver padrão no ministério de aulas



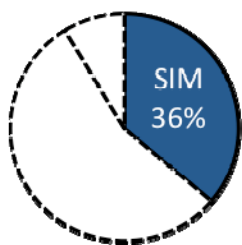
Base: 80 entrevistas

Opinião dos mestrandos quanto importância de haver padrão no ministério de aulas



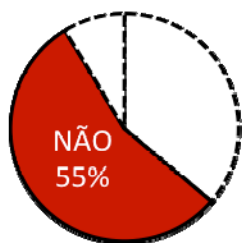
Base: 80 entrevistas

Argumentos sobre importância do padrão de ministrar aulas



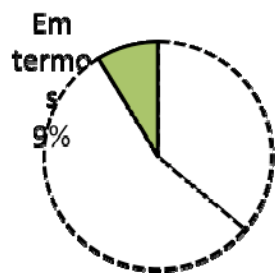
É importante porque (...)	%
O padrão existe em função dos programas dos cursos que os professores tem que seguir	27,6%
O padrão é importante mas não se pode deixar de incentivar a criatividade e o debate com os alunos	24,1%
Os programas que existem precisam ser completados com a participação dos alunos	10,3%
Os programas de curso padronizados determinam a linha de aprendizado para os alunos	6,9%
Os alunos precisam de roteiros para programar seus estudos	6,9%
Os professores precisam seguir roteiros em suas aulas	6,9%
Isso impede que professores deixem de ensinar o conteúdo das matérias desviando o foco	6,9%
Todos os cursos, tanto de Direito quanto outros, precisam ter suas regras	3,4%
Isso é positivo, mas os alunos e os professores não são obrigados a seguir totalmente	3,4%
Isto é importante desde que existam mais pesquisas	3,4%
Base	29

Argumentos sobre a não importância do padrão de ministrar aulas



Não é importante porque (...)	%
É necessário preservar a diversidade e a liberdade	27,3%
Nos cursos de Direito a liberdade de expressão é fundamental para formação dos alunos	18,2%
As turmas têm características próprias, com alunos de formações distintas e isso determina a liberdade	9,1%
Sempre existem novidades no Direito e isso cria uma nova realidade que sempre foge dos padrões	6,8%
O fundamental é garantir autonomia	6,8%
Os professores tem suas próprias maneiras de ministrar aulas e nenhuma regra deve interferir nisto	6,8%
A padronização do ensino do Direito seria muito acadêmica e tradicional	4,5%
Não adianta existir padrão no ensino do Direito, ele nunca será obedecido totalmente	4,5%
Ensinar o direito de forma padronizada engessa a formação	4,5%
As mudanças que acontecem de maneira constante exigem a adoção de novas pedagogias	4,5%
A forma como a metodologia é aplicada no ensino do Direito deve acontecer sempre a partir do debate e não pela imposição	2,3%
Os alunos acompanham as aulas e se desenvolvem; os professores só coordenam através da orientação	2,3%
A padronização empobrece o ensino do Direito pela falta da criatividade	2,3%
Base	44

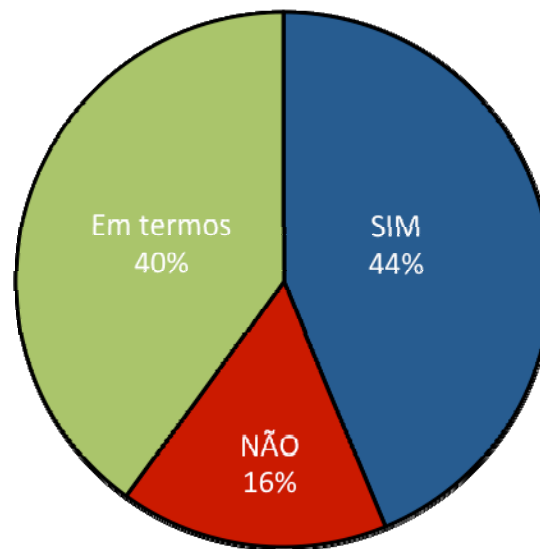
Argumentos sobre a importância relativa do padrão de ministrar aulas



É importante, em termos, porque (...)	%
As universidades e faculdades de Direito não são iguais, existe uma parte delas que tem um padrão, porém outras não são tão rígidas	42,9%
Atualmente, existem escolas de Direito com muita teoria e pouca prática; outras com mais prática e menos teoria	28,6%
A metodologia é um item importante que tem uma variação muito grande de um curso de Direito para outro	14,3%
Existem cursos focados no ensino do Direito tradicional, mas existem outros preocupados apenas em preparar para as provas da OAB	14,3%
Base	7

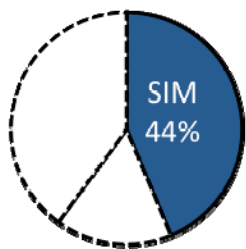
Para mestrandos, professores transmitem bem o conteúdo

Professores transmitem bem o conteúdo programático



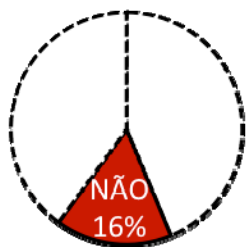
Base: 80 entrevistas

Argumentos quanto a forma de professores transmitirem o conteúdo



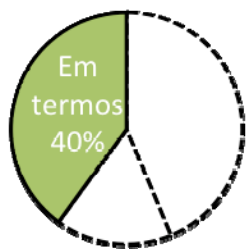
Professores transmitem bem o conteúdo programático porque (...)	%
O conteúdo dos cursos é transmitido de forma satisfatória	62,9%
Não tem nenhuma crítica a fazer sobre este assunto	22,9%
Existem falhas, mas isto acontece com uma minoria	5,7%
Apesar de considerar as aulas boas, existem muitas diferenças entre professores e também entre os alunos	2,9%
Cada faculdade e universidade tem suas tradições e métodos, mas a maioria tem qualidade	2,9%
Os conteúdos são transmitidos, mas este não é o problema, a questão é a qualidade do que é ensinado	2,9%
Base	35

Argumentos quanto a forma dos professores transmitirem o conteúdo



Professores não transmitem bem o conteúdo programático porque (...)	%
A atuação individual dos professores ainda é muito deficitária	53,8%
O programa e o conteúdo são apenas referências e a maioria dos professores não consegue fazer a diferença	15,4%
Em média a atuação dos professores é apenas satisfatória	7,7%
Atualmente o que faz a diferença mesmo é o esforço dos alunos	7,7%
Os professores transmitem o conteúdo de forma superficial	7,7%
Parte dos professores não segue o conteúdo programático do curso de forma correta	7,7%
Base	13

Argumentos quanto a forma dos professores transmitirem o conteúdo



Professores transmitem, em termos, bem o conteúdo programático porque (...)	%
Existem professores que ensinam bem as matérias e professores que apenas cumprem o programa	81,3%
Ainda não tem uma opinião formada sobre este assunto	15,6%
Existe pouca qualidade e muita falha	3,1%
Base	32

Sugestões quanto na forma dos professores ministrarem suas aulas

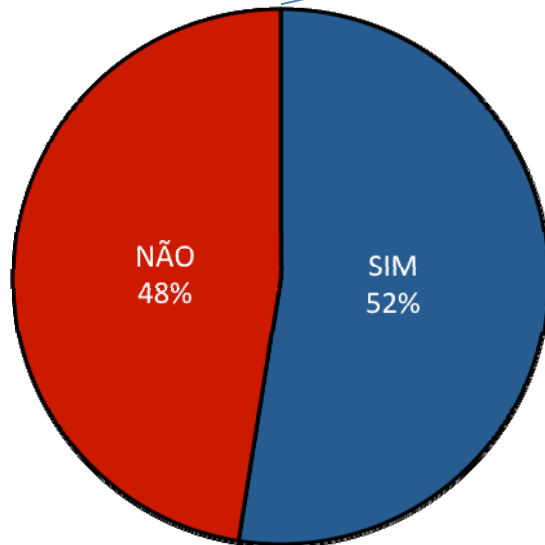
Professores não transmitem bem o conteúdo programático porque (...)	%
Deveriam ministrar aulas não só expositivas, mas utilizando também da discussão de temas em grupos	18,75%
Utilizar mais a internet como ferramenta de pesquisa	10,0%
Direcionar alunos à pesquisa e acesso a banco de dados de processos	8,75%
Professores precisam se aprimorar e não serem só tradicionais	7,50%
É necessário que os professores se qualifiquem mais em suas especializações	6,25%
Buscar sempre temas mais interessantes que reflitam a nossa atual realidade	6,25%
Adotar mais leituras, com temas para discussão para serem debatidos em sala de aula	5,00%
Professores precisam conhecer melhor os alunos para se contextualizarem em suas realidades	5,00%
Professores precisam estar sempre se informando sobre as mudanças nas Leis de suas respectivas áreas	5,00%
As aulas precisam de mais rigidez para evitar que as turmas se dispersem	3,75%
O foco das aulas deve ser direcionado à prática do Direito	3,75%
A didática precisa melhorar para facilitar o aprendizado	3,75%
Diversificar o método com experiências, como por exemplo, júri simulado	3,75%
Aprofundar a didática como forma aperfeiçoar o ensino	2,50%
Priorizar o trabalho de campo e mudar o tradicional	2,50%
Adotar mais o incentivo com provocação para auto aprendizado	2,50%
Base	80

Citações até 2%

3.3 Avaliação do Mestrado

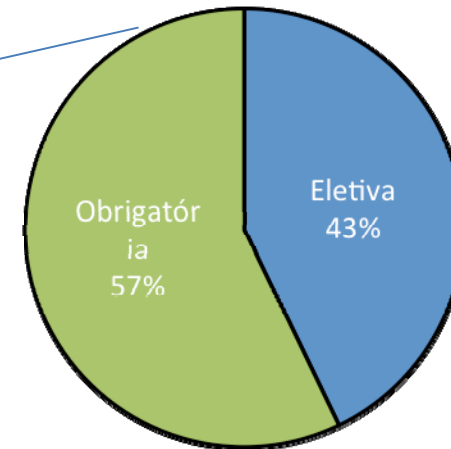
Quem já possui uma cadeira específica voltada à docência no mestrado, a considera importante (83%: deveria ser obrigatória)

Existe cadeira específica para preparação à docência em direito?



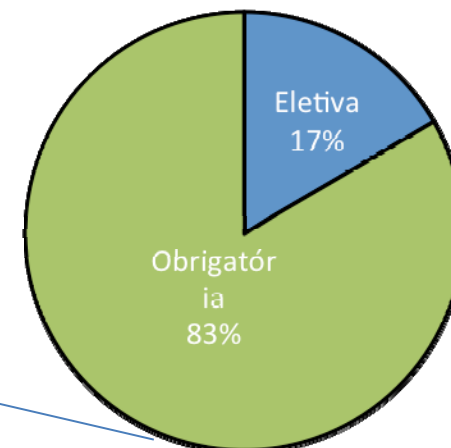
Base: 80 entrevistas

A cadeira é eletiva ou obrigatória?



Base: 42 entrevistas

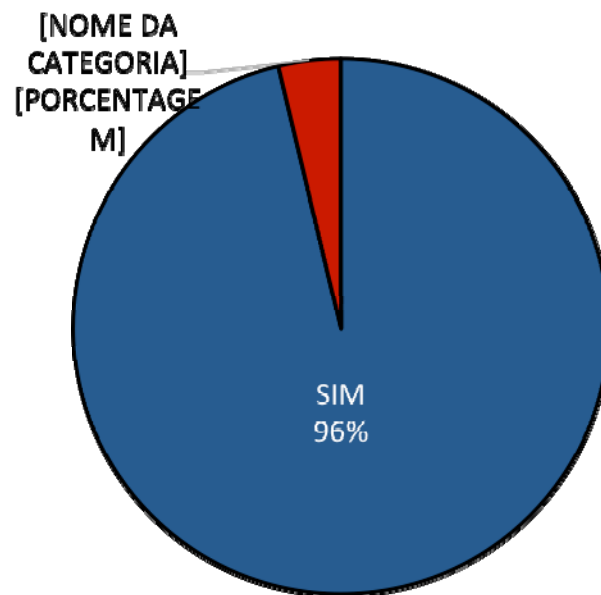
A cadeira deveria ser eletiva ou obrigatória?



Base: 42 entrevistas

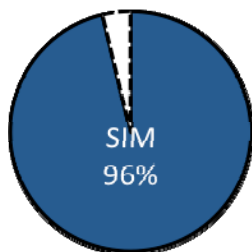
Uma preparação específica à docência em Direito foi considerada importante entre os mestrandos...

Considera importante uma cadeira específica para docência em Direito



Base: 80 entrevistas

... o que pode ser confirmado nos comentários abaixo



Comentários quanto a importância de cadeira específica (...)	%
Seria preparação através da formação e experiência	20,78%
Seria muito bom para a prática do Direito	9,09%
Consolidação de tradição pedagógica combinada a experiência	7,79%
Deveria ser obrigatória para mestrandos que escolhessem a docência	6,49%
Mesclaria vivência no mercado de trabalho com exercício de docência	5,19%
Importante para que se possa ir além da pesquisa e dissertação tradicional nos cursos de mestrado	5,19%
Seria a preparação dos futuros professores para docência	5,19%
Importante para todos os segmentos do ensino do Direito	3,90%
Desde que feito com acompanhamento através de didáticas orientadas	3,90%
Buscar a especialização no ensino das diferentes disciplinas do Direito	3,90%
Isso deve existir mesmo que os professores tenham jornada dupla, com atividades paralelas	3,90%
Para formar um docente, mestrando precisa se preparar desde a graduação, dada a importância de seu papel no ensino do Direito	3,90%
Docentes dos cursos de Direito compreendem a importância da interdisciplinaridade com outras áreas do ensino	3,90%
Ensinar Direito é uma atividade especial, inclui elaboração, planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de aprendizagem	2,60%
Serve para definir a metodologia no ensino do Direito	2,60%
Isso é tão importante que o perfil dos alunos deveria ser avaliado para o direcionamento à prática da docência	2,60%
Base	77

Citações até 2%

Argumentos sobre não importância de uma cadeira específica para docência em Direito

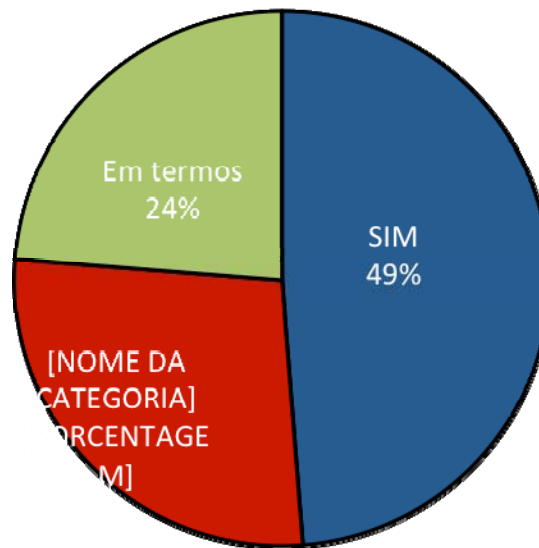
[NOME
DA
CATEG
ORIA]



Não é importante porque (...)	%
Não responderam a esta pergunta	33,3%
Questão polêmica e acadêmica, porque a experiência de quem atua no dia a dia do Direito é importante na formação do docente	33,3%
Porque esta cadeira só serviria a quem pretende dar aulas de direito	33,3%
Base	3

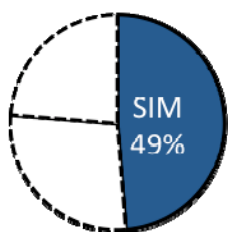
Maioria dos entrevistados acredita que mestrado prepara, total ou parcialmente, para ministrar aulas de Direito

Acredita que o mestrado prepara egresso para ministrar aulas de Direito?



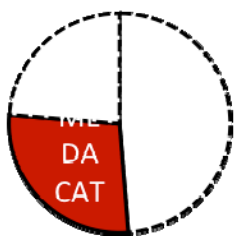
Base: 80 entrevistas

Para entrevistados, mestrado prepara egresso para ministrar aulas



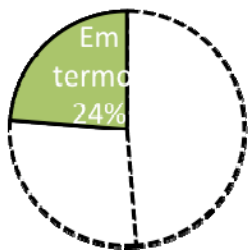
O mestrado prepara egresso para ministrar aulas de direito porque (...)	%
Os programas dos cursos são completos e direcionam para prática do direito e docência	38,5%
Leva em consideração os objetivos e a qualidade do curso	17,9%
Mesmo que a formação que exista seja eficiente, o aluno precisa ter iniciativa	12,8%
A preparação é suficiente, mas pode melhorar ainda mais	12,8%
Esta é uma das principais funções do curso de mestrado	7,7%
Não só ministrar aulas, mas ampliar a visão crítica	5,1%
A formação garante um conhecimento seguro	2,6%
A preparação é eficiente e isto faz a diferença	2,6%
Base	39

É preciso que programas de mestrado melhorem conteúdo, se tornando mais completos



O mestrado não prepara egresso para ministrar aulas de direito porque (...)	%
Falta conteúdo nos cursos, que são incompletos	40,9%
Maioria dos cursos não são completos e alunos fazem a diferença pelos seus esforços	31,8%
É necessário que cursos melhorem conteúdo teórico e prática	18,2%
Basicamente, o mestrado é voltado à pesquisa	9,1%
Base	22

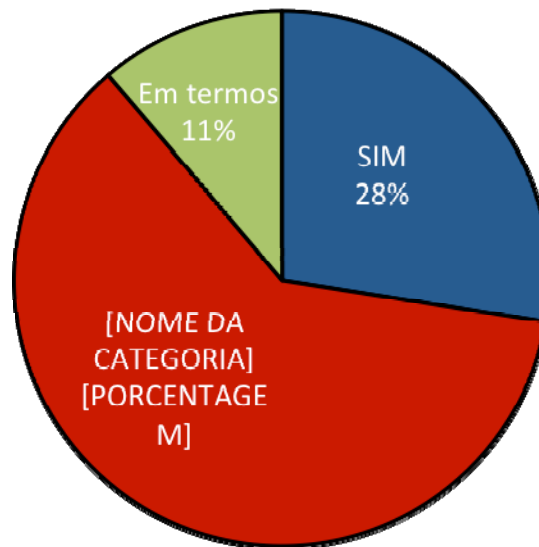
É preciso que programas de mestrado melhorem conteúdo, se tornando mais completos



O mestrado prepara, em termos, egresso para ministrar aulas de direito porque (...)	%
A preparação para a docência é parcial e incompleta, isto precisa melhorar	57,9%
Os cursos têm qualidade, mas ainda existem muitas falhas	31,6%
Porque os programas e os recursos disponíveis ainda não são os necessários	5,3%
Isso depende muito da qualidade do curso	5,3%
Base	19

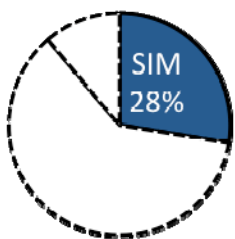
Mesmo acreditando que mestrado prepara egressos, entrevistados acreditam que o atual sistema não é a melhor opção

Acredita que o atual sistema é a melhor maneira para formação de professores para graduação?



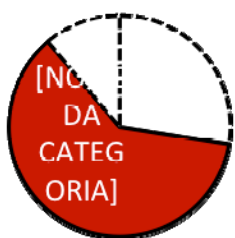
Base: 80 entrevistas

Para quase 1/3 dos entrevistados, sistema atual é a melhor maneira de formar professores



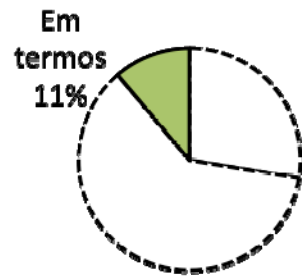
O sistema atual é a melhor maneira de formar professores porque (...)	%
Sistema eficiente e não existe nada contra ele	36,4%
Atual sistema exige a combinação de teoria e prática	22,7%
Sistema funciona bem, mas precisa ser atualizado permanentemente	13,6%
Formou todo um mercado de advogados e docentes competentes que está atuando em diversos segmentos	13,6%
É adequado	4,5%
Forma professores qualificados que ajudam a formar advogados eficientes	4,5%
O atual sistema já é uma excelente ferramenta de ensino	4,5%
Base	22

Argumentos para que sistema atual não seria melhor maneira de formar professores



O sistema atual não é a melhor maneira de formar professores porque (...)	%
O atual sistema não é o ideal e tem que melhorar muito; ser aperfeiçoado	22,4%
Porque é necessário que exista mais interação entre professores e alunos	14,3%
Os professores precisam ter capacidade de preparar suas aulas com mais eficiência	12,2%
Porque é necessário mais investimentos na capacitação dos professores	12,2%
Porque falta conteúdo programático na formação de professores e nas aulas	10,2%
É necessário mais experiência/prática com acompanhamento e orientação	8,2%
O sistema precisa de mudanças na forma de como as aulas são ministradas, além de focar mais na pesquisa	6,1%
Precisamos de um sistema com aulas comprometidas com o aprofundamento dos temas e estímulo da pesquisa	6,1%
Seriam necessários programas para cadeiras específicas para formar professores	4,1%
A solução seria incentivar o auto aprendizado, com o professor atuando como orientador	2,0%
Porque os professores precisam combinar mais a teoria com prática no dia a dia	2,0%
Base	49

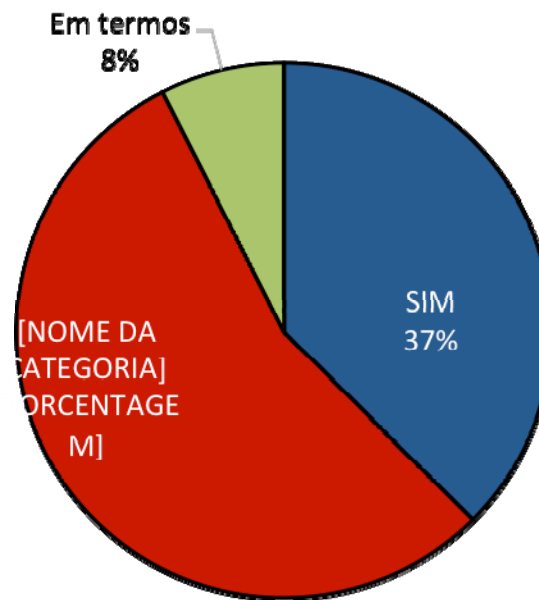
Argumentos que o sistema atual é, em termos, a melhor maneira de formar professores



O sistema atual é, em termos, a melhor maneira de formar professores porque (...)	%
Porque mesmo eficiente, o atual sistema de formação de professores precisa melhorar.	8,2%
Mesmo com o sistema funcionando razoavelmente, ainda são necessárias mudanças na metodologia	6,1%
A falta de recursos, em parte das universidades e faculdades, compromete a formação de professores	2,0%
Devemos levar em consideração que a formação de professores não acompanhou o crescimento do número de cursos de direito	2,0%
Base	9

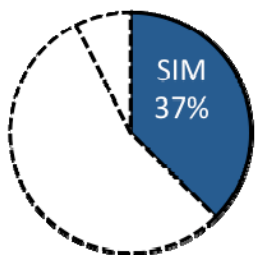
Maioria dos mestrandos acredita que não seria preciso haver dois programas de mestrado

Acredita que deve haver dois programas de mestrado, um voltado à licenciatura e outro ao bacharelado?



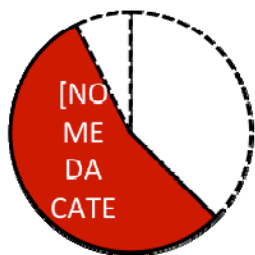
Base: 80 entrevistas

Argumentos que deve haver dois programas específicos de mestrado



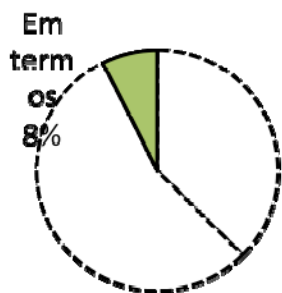
Deve haver dois programas específicos de mestrado porque (...)	%
A formação do mestrando teria uma definição no prosseguimento da carreira, seria positivo	50,0%
Vai implantar uma mudança com foco direcionado na formação de professores, é válido e positivo	13,3%
Seria uma experiência válida, mas teria que haver uma transição e preparação necessária	10,0%
Seria interessante para que o aluno possa se especializar de acordo com sua expectativa	10,0%
Isto dependeria de debate junto a universidades, faculdades, OAB e Ministérios da Educação e Justiça	6,7%
Uma proposta interessante que atenderia a demanda crescente de professores com uma formação de qualidade	6,7%
Isto poderia revolucionar o ensino do Direito no Brasil	3,3%
Base	30

Argumentos para que não houvesse dois programas



Não deve haver dois programas específicos de mestrado porque (...)	%
Não tem opinião formada sobre assunto / depende de estudar melhor o tema	40,2%
Não é necessário mudar, tem que ficar como está: duas áreas e o mestrando com liberdade de fazer sua opção	14,3%
Não é necessário, o mestrado é basicamente para formar professores	9,5%
O mestrado é um curso único e a definição da carreira se dá ao seu decorrer e na prática	9,5%
A formação do mestrando ficaria comprometida e insuficiente; isso não poderia dar certo	4,8%
Isso não é fundamental no prosseguimento da carreira, o que existe já está bom	4,8%
Isto vai encarecer ainda mais o custo dos cursos	4,8%
Isso poderia limitar a formação do profissional de Direito	4,8%
Diante das dificuldades existentes para manter a atual estrutura, complicaria a situação	2,4%
Isso no Direito não pode existir, a carreira é única	2,4%
A formação ficaria insuficiente tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado	2,4%
Base	42

Argumentos que deve haver, em termos, dois programas específicos de mestrado



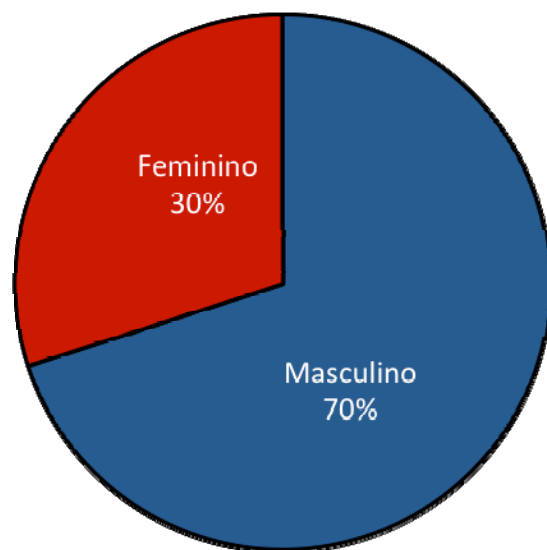
Deve haver, em termos, dois programas específicos de mestrado porque (...)	%
Isso teria que ser planejado, seria necessário mudar toda uma estrutura	50,0%
Não responderam a esta pergunta	33,3%
Poderia dar certo, mas antes de implementar uma medida como esta seria melhor aperfeiçoar o que já existe	16,7%
Base	6

4. Professores

4.1 Perfil

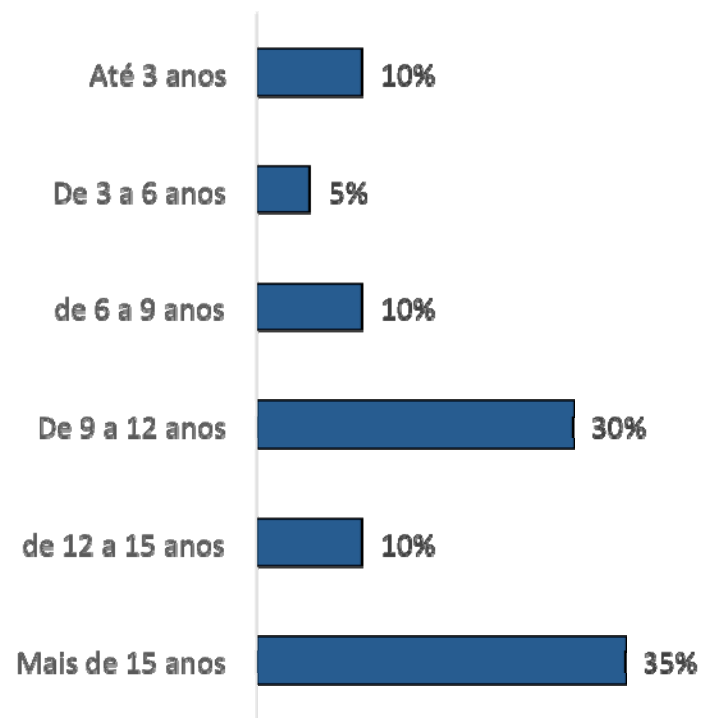
Perfil: maioria homens com 45 anos em média, com mais de 10 anos de carreira

Sexo



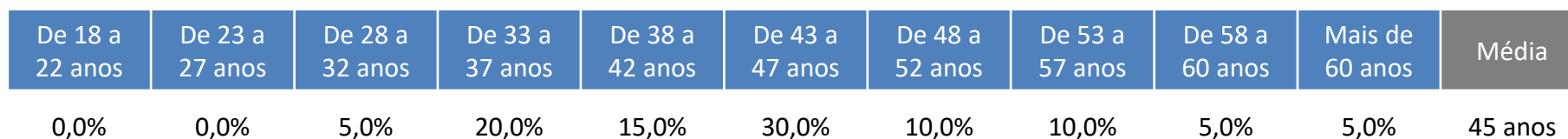
Base: 20 entrevistas

Tempo de atuação como professor



Base: 20 entrevistas

Faixa etária



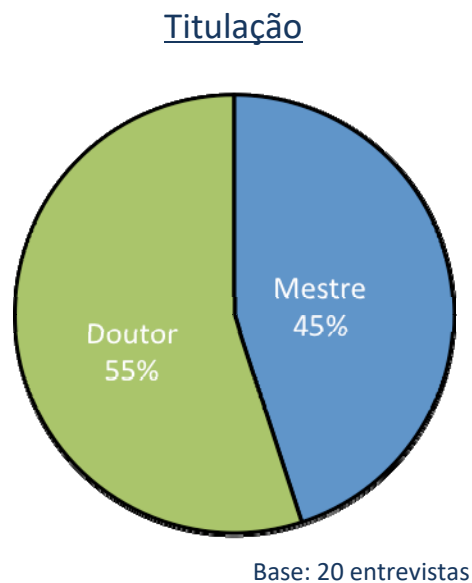
Base: 20 entrevistas

PF1. SEXO

PF2. IDADE

P.1 – Há quanto tempo é professor?

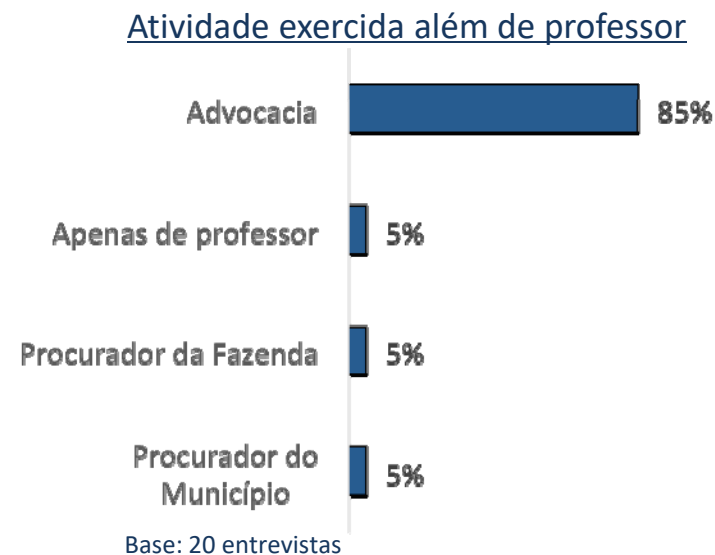
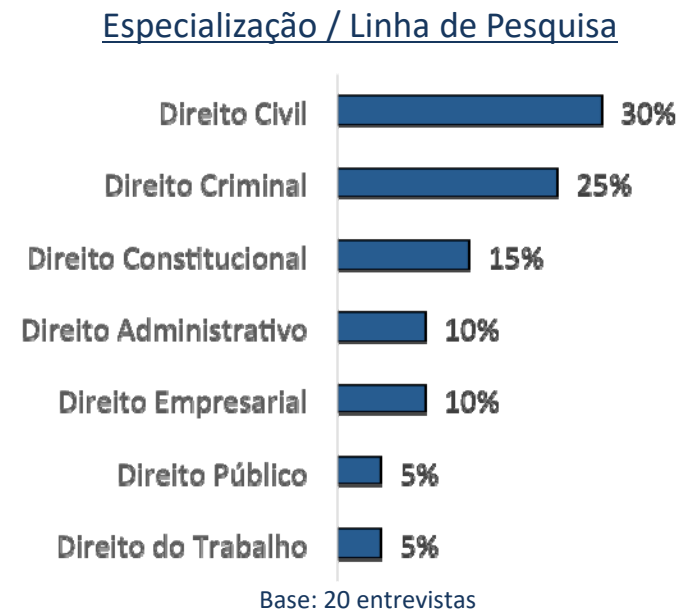
Perfil: 85% exerce atividade além de docência



P.2 – Qual a sua titulação?

P.3 – Qual a sua área de especialização/linha de pesquisa?

P.4 – Além de docência, exerce alguma outra atividade profissional?



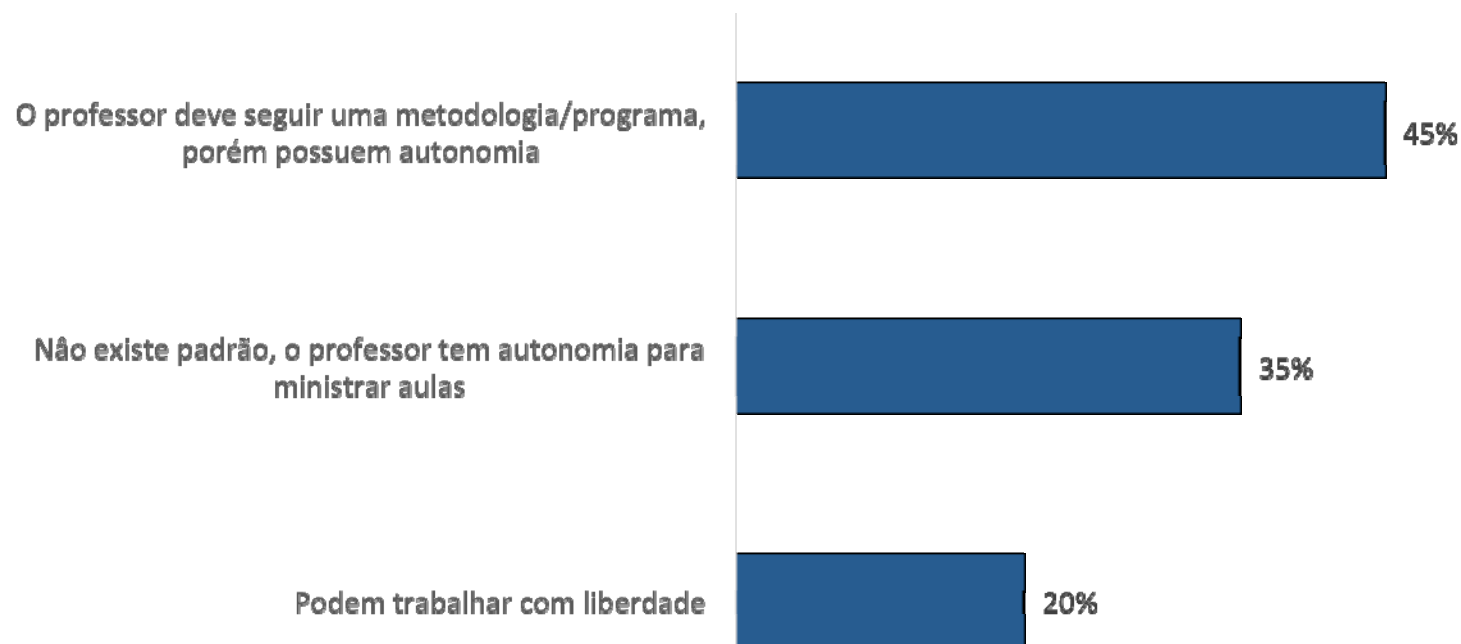
4.2 Avaliação das Aulas

Professores definem aulas respeitando programas e planos de estudo

Como professores definem ministério das aulas	%
Respeitando os programas e sempre se atualizando através do estudo	30,0%
O planejamento gera um plano de trabalho que será posto em prática na sala de aula	15,0%
O plano de aula é seguido sempre respeitando liberdade e autonomia	10,0%
Seguindo programa que já foi planejado e contando com o apoio e integração dos monitores	10,0%
Sempre se atualizando, principalmente em relação a bibliografia e a processos judiciais para estudo	10,0%
A maior parte das aulas são expositivas, com grupos de trabalho, indicação bibliográfica e estudo de processos	5,0%
Sempre de acordo com o projeto pedagógico	5,0%
Combinando a experiência adquirida com indicações bibliográficas	5,0%
Aulas expositivas permeadas pela integração de alunos com recursos audiovisuais, internet, bibliografia e grupos de trabalho	5,0%
Uso da internet, que demonstra modernidade do ensino do Direito: todo aluno deveria ter um tablet em sala de aula	5,0%
Base	20

Professores seguem uma metodologia/programa, mas possuem autonomia no ministério das aulas

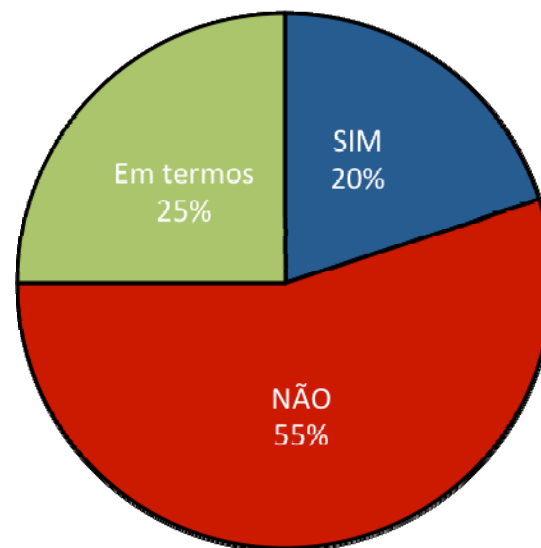
Forma de ministrar aulas: há um padrão?



Base: 20 entrevistas

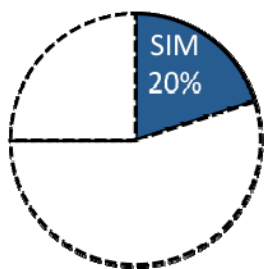
55% não concorda com padronização no ministério de aulas

Acha importante haver padrão para
ministrar aulas?



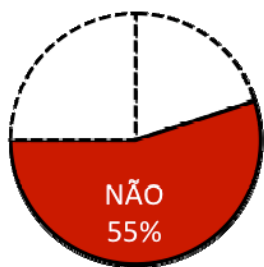
Base: 20 entrevistas

Argumentos de que devesse haver padrão no ministério de aulas



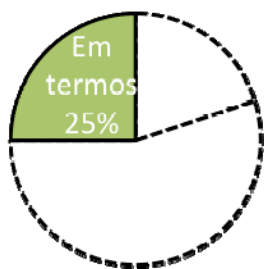
Deve haver padrão para ministrar aulas porque (...)	%
Sem padrão para ministrar aula, professor pode desviar do foco da matéria	50,0%
Padrão pode até existir, mas foco na liberdade não pode ser deixado de lado	25,0%
Apesar do padrão, o fator primordial para o professor é a experiência adquirida	25,0%
Base	4

Argumentos de que não deveria haver padrão no ministério de aulas



Não deve haver padrão para ministrar aulas porque (...)	%
O ensino do professor de Direito só é satisfatório com liberdade	18,2%
Devemos seguir regras, porém com liberdade de expressão	18,2%
Existem diretrizes a serem seguidas, porém o que prevalece é a autonomia	9,1%
O que pode existir são os denominadores comuns, sem o engessamento	9,1%
Todo professor de Direito deve ter liberdade de cátedra	9,1%
No Direito se ensina a pensar e elaborar	9,1%
A liberdade deve ser levada em conta	9,1%
A diversidade deve estar presente e provocar o debate que é parte importante do Direito e da magistratura	9,1%
Mesmo que exista um programa a ser seguido, o que prevalece é o princípio básico do Direito, ou seja, a liberdade	9,1%
Base	11

Argumentos de que deva haver, em termos, padrão



Deve haver, em termos, padrão para ministrar aulas porque (...)	%
Mesmo seguindo normas das escolas, os professores de Direito precisam de flexibilidade	40,0%
Fio condutor das matérias ministradas deve ser mesclado com questões subjetivas	20,0%
Padrão pode até determinar a linha de ensino, mas professor precisa ter conhecimento próprio para ministrar aulas	20,0%
O padrão está na metodologia e a autonomia do lado pessoal do professor	20,0%
Base	5

Principais percepções

Percepção dos professores quanto aos alunos



Base: 20 entrevistas

De forma geral, há boa formação, porém deve haver mudanças em situação específicas

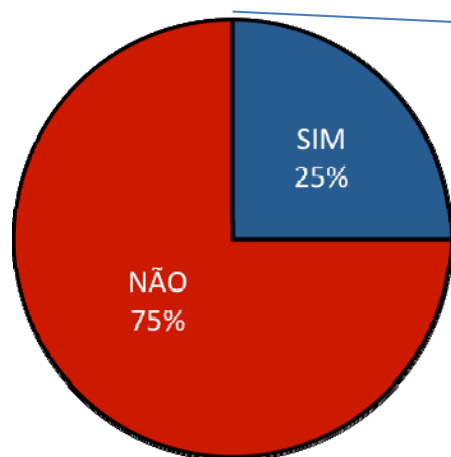
Percepção da formação de professores para graduação



Base: 20 entrevistas

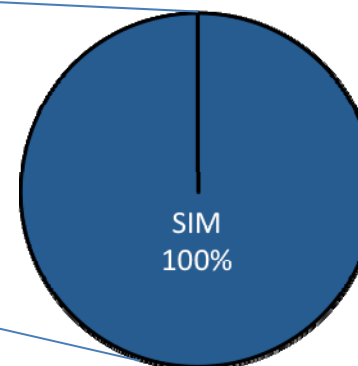
Todos que tiveram cadeira específica voltada à docência a atribuíram como importante

Houve cadeira específica para preparação á docência no mestrado?



Base: 20 entrevistas

Você considerou essa cadeira importante?



Base: 5 entrevistas

A cadeira específica para preparação à docência foi importante porque (...)	%
É imprescindível na formação do docente, principalmente pela metodologia, pesquisa, seminários, grupos de discussão e cursos especiais	20,0%
É fundamental, principalmente pela metodologia do ensino	40,0%
Foi fundamental para o aprendizado da didática para a docência	20,0%
Foi, em todas as etapas, a principal base para opção pela docência, desde como preparar a aula até o desenvolvimento em sala	20,0%
Base	5

P.10 – No seu programa de mestrado houve alguma cadeira específica para preparação à docência em Direito?

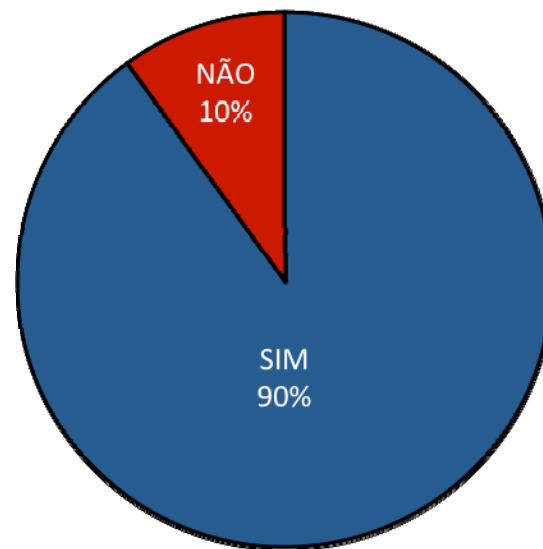
P.10A – Você considerou essa cadeira importante?

Metodologia e didática: destaque dos conteúdos programáticos

Conteúdo programático da cadeira específica para docência	%
Não se lembrou do conteúdo programático	20,0%
Conhecimentos didáticos e pedagógicos, permeados por conhecimentos jurídicos, integrando a teoria e a prática	20,0%
Principalmente em relação à metodologia, com ênfase na pesquisa, seminários e grupos de estudo	20,0%
Além da metodologia e da pedagogia, acompanhamento do estágio com destaque para a prática	20,0%
O principal item do programa foi o ensino da didática	20,0%
Base	5

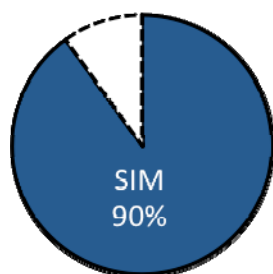
Dos professores que opinaram, apenas 10% NÃO vê necessidade de preparo específico para docência em Direito

Acredita que no mestrado deva haver
cadeira específica, voltada à docência?



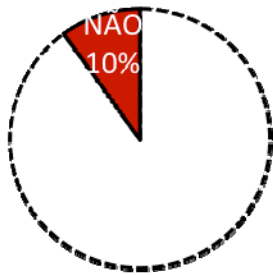
Base: 20 entrevistas

Argumentos de que deve haver cadeira específica voltada à docência



Deve haver cadeira específica, voltada à docência porque (...)	%
Seria muito importante para formar bons professores	16,7%
Seria fundamental na preparação dos futuros professores, através dos estágios e acompanhamentos mais sérios	16,7%
Isso garante a formação dos profissionais do Direito na área da docência	11,1%
Inclui a metodologia, que é importante para que possa existir a evolução do ensino do Direito	11,1%
Desde que feito com adoção de novas metodologias e práticas	11,1%
Sem professores de Direito formados não teremos advogados	11,1%
Inclusive as disciplinas do ensino do Direito deveriam ter conteúdo pedagógico obrigatório	5,6%
Se as aulas forem ministradas e preparadas por professores que tenham a metodologia, o ensino melhoraria e muito	5,6%
No passado este tipo de preparação não existia, hoje isto está mudando	5,6%
Isso ajuda muito, mas os futuros professores precisam estudar muito para se preparar	5,6%
Base	18

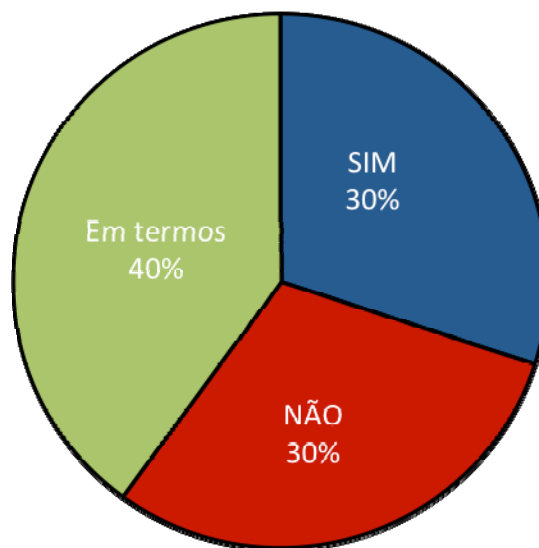
Argumentos de que não deveria haver cadeira específica voltada à docência



Não deve haver cadeira específica, voltada à docência porque (...)		%
A verdadeira formação dos docentes acontece durante o estágio e depois no exercício da docência		50,0%
Os melhores professores são formados na prática diária		50,0%
Base		2

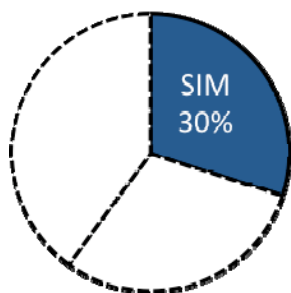
Com debate prévio, professores acreditam que devesse haver dois programas específicos de mestrado em Direito

Acredita que deve haver dois programas de mestrado, um voltado à licenciatura e outro ao bacharelado?



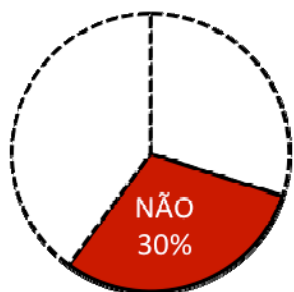
Base: 20 entrevistas

Argumentos que deve haver dois programas específicos de mestrado



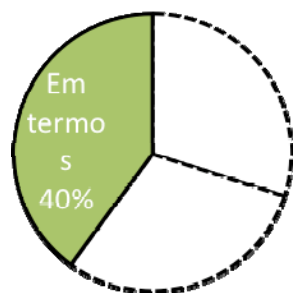
Deve haver dois programas específicos de mestrado porque (...)	%
Pode ser uma boa proposta, no entanto ainda nem existe uma discussão sobre este assunto	16,7%
Pode ser positivo, mas precisa ser devidamente debatido	16,7%
Se for implantado, certamente permitirá uma formação mais adequada	33,3%
No Direito a formação sempre deve ser ampla	33,3%
Base	6

Argumentos que não devesse haver dois programas específicos de mestrado



Não deve haver dois programas específicos de mestrado porque (...)	%
Não é porque existe em outros segmentos que daria certo no Direito, pode fragmentar a integração que existe	16,7%
A licenciatura é para o ensino fundamental e médio, no ensino do Direito é diferente, a participação se dá de outra forma, com mais prática	16,7%
A licenciatura não se adequa à advocacia e ao Direito	16,7%
Não tem uma opinião formada sobre isto	16,7%
Para a ciência jurídica, o bacharelado já é suficiente	16,7%
Existem outras questões prioritárias a serem debatidas para a melhora do ensino do Direito	16,7%
Base	6

Argumentos de que devesse haver, em termos, dois programas específicos de mestrado



Deve haver, em termos, dois programas específicos de mestrado porque (...)	%
Talvez fosse interessante, mas precisa ser debatido nos segmentos do ensino do Direito	37,5%
Isso ainda precisa ser estudado	25,0%
Pode ser uma boa ideia, mas isso precisa ser avaliado com cuidado	12,5%
É uma proposta que precisa ser divulgada no meio acadêmico para que seja possível saber como será a reação	12,5%
O mestrado deve permanecer completo, mas é possível pensar em mudanças que abram exceções para esta proposta	12,5%
Base	8

5. Conclusões

Conclusões

Foi possível concluir com o projeto de Pesquisa que:

Mestrandos

- ❖ Para mestrandos, maior autonomia e liberdade no ministério de aulas é importante. 36% acredita ser necessário haver padrão na forma como as aulas são dadas;
- ❖ Como forma de melhorar aulas, foram citados uso de internet e grupos de discussão voltados à temas cotidianos e da realidade dos alunos;
- ❖ Quase todos os mestrandos acreditam na importância de uma cadeira específica no programa de mestrado, voltada à docência do Direito;
- ❖ Acreditam, também, que o programa de mestrado não seja suficiente para formação de professores: deveria haver maior interação e capacitação de professores.

Conclusões

Professores

- ❖ Para professores, geralmente há um programa a ser seguido no planejamento de aulas;
- ❖ Porém, maioria acredita que devesse haver maior autonomia na forma como ministram aulas;
- ❖ Professores acreditam na importância de, no programa de mestrado, haver uma cadeira específica voltada à docência do Direito;
- ❖ Quanto haver dois programas específicos de mestrado: um voltado à docência e outro ao bacharelado, professores se mostraram indecisos.

ANEXOS

GRADES CURRICULARES DO MESTRADO EM DIREITO DAS FACULDADES DE BELO HORIZONTE:

1. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

http://www.pos.direito.ufmg.br/?page_id=1869

2. PUC/MG

<http://portal.pucminas.br/pos/direito/index-link.php?arquivo=disciplina&pagina=4083&codigo=4>

3. Faculdades de Direito Milton Campos

<http://www.mcampos.br/pos-graduacao-mestrado.php>

4. Faculdade Dom Helder Câmara

<http://domhelder.edu.br/mestrado/estruturacurso/>

5. Fumec

<http://ppg.fumec.br/direito/apresentacao-do-curso/disciplinas/>