



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

VICTOR ALVES MAGALHÃES

**A FORMAÇÃO DOCENTE: CONFLUÊNCIAS E DISSONÂNCIAS DO
SISTEMA REGULATÓRIO DO ENSINO SUPERIOR NOS CURSOS DE
DIREITO**

Brasília – DF

2026

VICTOR ALVES MAGALHÃES

A FORMAÇÃO DOCENTE: CONFLUÊNCIAS E DISSONÂNCIAS DO SISTEMA
REGULATÓRIO DO ENSINO SUPERIOR NOS CURSOS DE DIREITO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Direito.

Área de Concentração: Direito e Poder Judiciário.

Linha 4: Transformações na Ordem Social e Econômica e Regulação

Sublinha 2: Regulação Social e Políticas Públicas de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Inez Lopes Matos Carneiro de Farias

Brasília – DF

2026

VICTOR ALVES MAGALHÃES

A Formação Docente: Confluências e Dissonâncias do Sistema Regulatório do
Ensino Superior nos Cursos de Direito

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Direito.

Linha 4: Transformações na Ordem Social e Econômica e Regulação.

Sublinha 2: Regulação Social e Políticas Públicas de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação.

Aprovado em: 26/02/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Inez Lopes Matos Carneiro de Farias (Orientadora)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Matheus Casimiro Gomes Serafim (Avaliador)
Universidade de Brasília/Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Gustavo César Machado Cabral (Avaliador Externo)
Universidade Federal do Ceará

Prof.^a Dr.^a Thaís Araújo Dias (Avaliadora Externa)
Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho (Avaliador Externo)
Universidade Christus

*A educação não é uma fórmula de escola,
mas sim uma obra de vida.*

*Há agricultores ditos modernos ou
científicos que se gabam de obter uma
boa colheita, quaisquer que sejam as
condições do solo, do clima, da luz ou do
esterco. Mas que abundância de enxofre e
arseniatos, de inseticidas e caldas! (...)*

*O fruto está salvo, e tem bom valor de
mercado. Mas está tão impregnado de
tóxicos, que se torna veneno para quem o
consome. E a árvore que o deu, esgotada
e ferida antes do tempo, seca antes
mesmo de ter ousado lançar para o céu
os seus braços audaciosos.*

*É já na semente, ou no broto, que o
jardineiro prudente cuida e prepara o fruto
que virá. Se esse fruto é doente, é porque
a própria árvore que o gerou estava
enferma e degenerada. Não é do fruto que
se deve tratar, mas da vida que o
produziu. O fruto será o que fizerem dele
o solo, a raiz, o ar e a folha. Deles é que
deveremos cuidar, se quisermos
enriquecer e garantir a colheita.*

*Se um dia os homens souberem
raciocinar sobre a formação dos seus
filhos como o bom agricultor raciocina
sobre a riqueza do seu pomar, deixarão
de seguir os eruditos que, nos seus
antros, produzem frutos envenenados que
matam ao mesmo tempo quem os
produziu e quem os come.*

*Restabelecerão valorosamente o
verdadeiro ciclo da educação: escolha da
semente, cuidado especial do meio em
que o indivíduo mergulhará para sempre
as suas raízes poderosas, assimilação,
pelo arbusto, da riqueza desse meio.*

*A cultura humana será, então, a flor
esplêndida, promessa segura do fruto
generoso que amadurecerá o amanhã.*

*(Célestin Freinet - Pedagogia do Bom
Senso).*

AGRADECIMENTOS

À Deus, antes de tudo, pois a caminhada foi muito árdua e obstáculos ocorreram até o final, mas aqui permaneço e prevaleço por Sua força.

Para “mainha”, Maria Elisabete Alves da Silva, sempre porto seguro e inspiração, primeira da nossa família a terminar o ensino superior e que trabalhou na busca de uma educação de qualidade e humanizada com crianças e adolescentes durante toda sua carreira, você é exemplo de como a educação pode ser transformadora.

Para minha esposa, Prof.^a Dr.^a Isabelly Cysne Augusto Maia, pessoa que acompanhou todos os dilemas da minha caminhada acadêmica desde a graduação, você é a força que sustenta e levanta quando, algumas vezes, não conseguia mais encontrar em mim. Tenho vaidade e orgulho da sua escolha em caminhar comigo todos os dias.

Aos meus tios e padrinhos, Ricardo, Ormiza e Cristina, foram vocês que me apoiaram e se sacrificaram quando o recurso faltou aos meus pais e proporcionaram uma formação de qualidade para mim. Toda minha trajetória, também é uma homenagem para vocês, por quem tenho grande amor.

Aos meus avós maternos (*in memoriam*), Belchior e Mirtes, pois as contas até podiam apertar no final do mês, porém nunca negaram um livro quando pedi, pois sabiam a importância do conhecimento na vida de uma pessoa.

Aos meus colegas de UnB, Arthur, Flávio, Jefferson e Jailson, que compartilharam dessa caminhada comigo e contribuíram para esta pesquisa, bem como a única amiga que fiz fora da UnB em Brasília, Mariana Bontempo Sidersky e sua família (que me “adotou” neste período). Os momentos em Brasília, longe da minha família e amigos em Fortaleza, foram suportáveis graças à vocês.

Aos amigos e professores, Biltis Diniz, Harley Carvalho e Geórgia Oliveira, vocês foram escuta e parceria nesta trajetória, com quem espero poder compartilhar a dinâmica de ser docente e pesquisador e merecer a amizade sempre. E, ao colega Erik Denio Gomes de Oliveira Filho, na época mestrando pela UFERSA e hoje doutorando pela UnB, pelas contribuições ao trabalho e pelo pesquisador que é, certamente seu futuro será brilhante.

À Prof.^a Dr.^a Stephane Hilda Barbosa Lima, estudiosa da área e amiga, que gentilmente se disponibilizou e criticamente leu este trabalho quando estava

sendo construído, proporcionando *insights* que apenas quem está de fora e domina o campo consegue proporcionar.

Às/aos docentes da UnB, que tanto me ensinaram, aqui com especial destaque à Prof.^a Dr.^a Carina Costa de Oliveira e ao Prof. Dr. Airton Lisle Cerqueira Leite Seelaender, que exigiram dedicação e compromisso em suas disciplinas, exemplos de profissionais comprometidos com o magistério e a equipe da Secretaria do PPGD/UnB, na figura de Euzilene, sempre disposta em ajudar.

Ao Programa de Pós-graduação Profissional em Direito e Poder Judiciário da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM), pois sem a oportunidade que me foi concedida pela Prof.^a Dr.^a Cíntia Brunetta e na figura dos seus professores: Prof.^a Dr.^a Tais Schilling Ferraz, Prof. Dr. Fabrício Castagna Lunardi, Prof. Dr. Samuel Meira Brasil Jr., Prof.^a Dr.^a Adriana Ramos de Mello e todos os demais magistrados e servidores envolvidos neste processo, jamais teria cogitado cursar meu doutorado na UnB se não fosse esse fato. Sem contar a grande experiência profissional que me proporcionaram, auxiliando na criação e condução de uma *stricto sensu* da fundação até a primeira turma ser formada.

Às prof.^a Dr.^a Loussia Penha Musse Felix e Prof.^a Dr.^a Inez Lopes Matos Carneiro de Farias, por todo o aprendizado.

À banca examinadora, por todas as contribuições valiosas que uma pesquisa precisa receber, pois nunca uma investigação possui fim, apenas novos começos. Foi um privilégio ter sido avaliado por docentes que tanto admiro.

RESUMO

A pesquisa propôs-se a investigar como as políticas públicas educacionais, voltadas à área da formação docente no ensino superior, afetam (ou não) a realidade institucional dos cursos que possuem os melhores Programas de Pós-Graduação em Direito (PPGD) do Brasil, desde o ano de 2012. A hipótese desta tese é que a formação andragógica (ou pedagógica universitária) dos futuros profissionais do Direito teve pouca relevância estrutural-normativa por parte da Administração Pública, quando comparado com o campo da pesquisa e da formação discente. A pesquisa combinou métodos quantitativos e qualitativos (análise de conteúdo e de discurso), realizando-se inicialmente uma revisão sistemática de literatura para traçar o estado da arte do tema e, em seguida, foram analisadas normas federais (macro) e diretrizes de políticas públicas (como a LDB, DCNs, SINAES e documentos vinculados à CAPES ou MEC) em contraste com a documentação institucional (micro) dos cursos de Direito que possuem os Programas de Pós-Graduação com melhor avaliação do país (nota 7): USP, UFMG e UnB. Empregou-se uma parametrização agrupada em 4 eixos na análise das IES, classificando-se a realidade institucional como "ausências" ou "existências" e "riscos" ou "oportunidades", adaptando-se a ideia de matriz SWOT. A análise dos dados revelou critérios de qualidade que não estimulam a formação docente, mas sim um enfoque preponderante na pesquisa, sendo o ensino e a formação docente tratados de forma subsidiária ou com baixo peso nos critérios avaliativos, bem como práticas dos cursos que podem servir de inspiração e outras preocupantes, pela ótica da formação docente. Desenvolveu-se que a prioridade em formar pesquisadores, induzida pelo sistema de avaliação da CAPES, gera um descompasso entre o que é exigido do docente (por parte das DCNs) e o que é valorizado em sua formação, entregando-se um produto que permite a comunidade acadêmica ponderar os parâmetros básicos, recomendados e necessários para se implementar a formação docente em um curso de Direito e, mais especificamente, em um PPGD, exclusivamente com fundamentos no que existe previsto hoje no ordenamento jurídico e administrativo educacional brasileiro. Concluiu-se que a formação docente para o ensino superior em Direito exige, portanto, uma profissionalização e reconhecimento de classe por parte do docente, o equilíbrio do tripé ensino-pesquisa-extensão e a valorização equânime dos capitais pedagógico e científico nos trâmites de avaliação e financiamento, sendo necessária a criação de uma base material para os docentes exercerem sua profissão, antes de se exigir o aperfeiçoamento do seu ofício.

Palavras-chave: Ensino Superior. Direito. Formação Docente. Regulação. Avaliação.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how public educational policies, focused on teacher training in higher education, affect (or do not affect) the institutional reality of the courses that have the best Postgraduate Law Programs (PPGD) in Brazil, since 2012. The hypothesis of this thesis is that the andragogical (or university pedagogical) training of future legal professionals has had little structural-normative relevance on the part of the Public Administration, when compared to the field of research and student training. The research combined quantitative and qualitative methods (content and discourse analysis), initially conducting a systematic literature review to outline the state of the art of the topic and, subsequently, analyzing federal (macro) regulations and public policy guidelines (such as the LDB, DCNs, SINAES and documents linked to CAPES or MEC) in contrast with the institutional documentation (micro) of the Law courses that have the Postgraduate Programs with the best evaluation in the country (grade 7): USP, UFMG and UnB. A parameterization grouped into 4 axes was employed in the analysis of the HEIs, classifying the institutional reality as "absences" or "existences" and "risks" or "opportunities," adapting the idea of a SWOT matrix. The data analysis revealed quality criteria that do not stimulate teacher training, but rather a preponderant focus on research, with teaching and teacher training being treated in a subsidiary manner or with low weight in the evaluative criteria, as well as course practices that can serve as inspiration and others that are worrying, from the perspective of teacher training. It has been shown that the priority given to training researchers, induced by the CAPES evaluation system, generates a mismatch between what is required of teachers (by the National Curriculum Guidelines) and what is valued in their training, resulting in a product that allows the academic community to compare the basic, recommended, and necessary parameters for implementing teacher training in a Law course and, more specifically, in a Graduate Program in Law, based exclusively on what is currently foreseen in the Brazilian educational legal and administrative framework. It was concluded that teacher training for higher education in Law therefore requires professionalization and class recognition on the part of the teacher, a balance between the teaching-research-extension triad, and the equitable valuation of pedagogical and scientific capital in evaluation and funding procedures. It is necessary to create a material base for teachers to practice their profession before demanding the improvement of their labor.

Keywords: Higher Education. Law. Teacher Training. Regulation. Rating.

RIEPILOGO

Questa ricerca si proponeva di indagare come le politiche pubbliche in materia di istruzione, focalizzate sulla formazione degli insegnanti nell'istruzione superiore, influenzino (o meno) la realtà istituzionale dei corsi di laurea specialistica in Giurisprudenza (PPGD) con il punteggio più alto in Brasile, a partire dal 2012. L'ipotesi di questa tesi è che la formazione andragogica (o pedagogica universitaria) dei futuri professionisti del diritto abbia avuto scarsa rilevanza strutturale-normativa da parte della Pubblica Amministrazione, se confrontata con il campo della ricerca e della formazione degli studenti. La ricerca ha combinato metodi quantitativi e qualitativi (analisi del contenuto e del discorso), conducendo inizialmente una revisione sistematica della letteratura per delineare lo stato dell'arte sull'argomento. Successivamente, sono state analizzate le normative federali (macro) e le linee guida delle politiche pubbliche (come LDB, DCN, SINAES e documenti collegati a CAPES o MEC) in contrasto con la documentazione istituzionale (micro) dei corsi di laurea specialistica in Giurisprudenza con il punteggio più alto nel paese (grado 7): USP, UFMG e UnB. Nell'analisi degli istituti di istruzione superiore è stata impiegata una parametrizzazione suddivisa in 4 assi, classificando la realtà istituzionale come "assenze" o "presenze" e "rischi" o "opportunità", adattando il concetto della matrice SWOT. L'analisi dei dati ha rivelato criteri di qualità che non incentivano la formazione degli insegnanti, bensì una predominanza della ricerca, con l'insegnamento e la formazione degli insegnanti trattati in modo sussidiario o con scarso peso nei criteri di valutazione. L'analisi ha inoltre evidenziato alcune pratiche didattiche che potrebbero essere fonte di ispirazione e altre che destano preoccupazione dal punto di vista della formazione degli insegnanti. È emerso che la priorità data alla formazione dei ricercatori, indotta dal sistema di valutazione CAPES, crea una discrepanza tra quanto richiesto agli insegnanti (dalle Linee Guida Curricolari Nazionali) e ciò che viene valorizzato nella loro formazione. Il risultato è un prodotto che consente alla comunità accademica di considerare i parametri di base, raccomandati e necessari per l'implementazione della formazione degli insegnanti in un corso di laurea in Giurisprudenza, e più specificamente in un Corso di Laurea Magistrale in Giurisprudenza, basandosi esclusivamente su quanto attualmente previsto dal quadro giuridico e amministrativo brasiliano in materia di istruzione. Si è giunti alla conclusione che la formazione degli insegnanti di diritto nell'istruzione superiore richiede quindi la professionalizzazione e il riconoscimento della loro categoria professionale, un equilibrio tra la triade didattica-ricerca-divulgazione e un'equa valutazione del capitale pedagogico e scientifico nelle procedure di valutazione e finanziamento. È necessario creare una base materiale affinché gli insegnanti possano esercitare la propria professione prima di richiederne il perfezionamento.

Parole chiave: Istruzione superiore. Diritto. Formazione degli insegnanti. Regolamentazione. Valutazione.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 METODOLOGIA.....	26
2.1 Primeira fase: estado da arte.....	26
2.2 Segunda fase: delimitação do recorte de dados e critérios de análise.....	35
3 NORMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO DIREITO.....	45
3.1 Normas e políticas públicas federais vinculadas à formação docente nos cursos de Direito.....	54
3.2 Diretrizes nacionais vinculadas à formação docente nos cursos de Direito...	69
3.3 Desenvolvimento dos critérios avaliativos dos Programas de Pós-graduação no Brasil promovidos pela área do Direito na CAPES.....	77
4 CATEGORIAS PARA ANALISAR A FORMAÇÃO DOCENTE DOS CURSOS DE DIREITO.....	94
4.1 Os números da docência em Direito no Brasil.....	95
4.2 Normas balizadoras e políticas públicas com previsões de incentivo à docência.....	104
4.3 Perfil traçado para o docente no ensino superior.....	108
4.3.1 Atividades do professor essenciais para a formação do aluno.....	108
4.3.2 Formações ou habilidades necessárias para exercer a docência.....	118
4.4 Critérios mínimos para a manutenção da qualidade de um curso de ensino superior.....	134
4.5 Condições materiais para o exercício da docência.....	146
4.6 Incentivos para ingressar na docência.....	154
4.7 Consolidação dos dados.....	156
5 O DESENVOLVIMENTO DE OPORTUNIDADES E RISCOS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE DIREITO.....	160
5.1 Prevenindo os riscos.....	162
5.1.1 Qual o perfil dos professores no Direito?.....	163
5.1.1.1 Prevenção de riscos nas atividades do professor essenciais para a formação do aluno.....	164
5.1.1.2 Prevenção de riscos nas formações ou habilidades necessárias para exercer a docência.....	173
5.1.2 Qual a contribuição do professor para a qualidade dos cursos de Direito?.....	179
5.1.3 Quais recursos os professores do Direito possuem para atingirem os objetivos que lhe são apresentados?.....	186
5.1.4 Quais os incentivos para a entrada e o desejo pelo exercício da docência dos alunos de Direito?.....	189
5.2 Desenvolvendo as oportunidades.....	193
5.2.1 Qual a contribuição do professor para a qualidade dos cursos de Direito?.....	193

5.2.1.1 Oportunidades nas atividades do professor essenciais para a formação do aluno.....	195
5.2.1.2 Oportunidades relacionadas às “formações ou habilidades necessárias para exercer a docência”.....	202
5.2.2 Qual a contribuição do professor para a qualidade dos cursos de Direito?.....	214
5.2.3 Quais recursos os professores do Direito possuem para atingirem os objetivos que lhe são apresentados?.....	223
5.2.4 Quais os incentivos para a entrada e o desejo pelo exercício da docência dos alunos de Direito?.....	229
6 POTENCIAIS PARÂMETROS PARA ANALISAR E INCENTIVAR O PERCURSO FORMATIVO DE UM(A) PROFESSOR(A) DO DIREITO.....	231
6.1 Proposta.....	233
6.1.1 O básico que a CAPES exige de um PPGD.....	235
6.1.2 Um PPG recomendado pelo governo brasileiro.....	247
6.1.3 Proposta de parâmetros para se implementar uma formação docente estruturada e capacitada com base nas normas e diretrizes existentes.....	267
7 CONCLUSÕES.....	277
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	284
APÊNDICE A - QUADRO-CATEGORIAS UFMG.....	302
APÊNDICE B - QUADRO-CATEGORIAS USP.....	362
APÊNDICE C - QUADRO-CATEGORIAS UnB.....	409

1 INTRODUÇÃO

Qual o modo que os instrumentos regulatórios e avaliativos da CAPES mostram-se compatíveis com as exigências de formação docente estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018 para os cursos de Direito, e como essa política pública educacional afeta a organização institucional e pedagógica dos Programas de Pós-Graduação em Direito (PPGDs) mais bem avaliados do país? Esse foi o problema proposto para esta pesquisa.

Antes de justificar a pesquisa, contudo, é preciso esclarecer o contexto pessoal do autor em algumas características e premissas adotadas. Afinal, “quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo (...)”¹. Com isso, é permitido ao(à) leitor(a) que enxergue por meio das lentes do pesquisador e, futuramente, acrescente ou critique o conteúdo deste estudo, por meio de outras vivências necessárias para esse aperfeiçoamento.

O autor é cearense e teve uma infância e adolescência em uma família que, por vezes, oscilava entre a classe média-baixa e, em outros, classe média. Teve o privilégio de toda a formação no ensino superior ter sido em universidades públicas.

Aprovado em Direito, assim que concluiu o ensino médio, na Universidade Federal do Ceará (UFC), local em que nos primeiros semestres, logo se identificou com a atividade docente, com bolsas de monitoria e de pesquisa. Durante o curso, conheceu sua esposa, pessoa que solidificou a percepção do autor sobre os problemas decorrentes das questões de gênero na academia e no ambiente laboral.

Emendou sua graduação com uma aprovação no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da mesma Instituição de Ensino Superior (IES), local em que o mundo do ensino jurídico era tratado como de aparente importância entre os docentes do seu Programa de Pós (aqui com o registro – eventuais, porém, gritantes – dos casos de completo descaso com qualquer afinidade pedagógica), mas que na prática e em regra, era secundário para um mundo de debates e pesquisas constitucionais, tributárias, processuais, teorias filosóficas e outros campos de estudo.

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª Ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 16.

O que era o sentimento de um mero observador para o pesquisador, tornou-se uma pergunta a ser estudada. Por isso, foi feita a catalogação em seu mestrado de todas as normas em nível nacional existentes sobre currículos nos cursos de Direito, desde o seu início no Brasil-Império, até as então recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito de 2018².

O propósito do referido trabalho era identificar padrões sobre o que se desejava possuir como “perfil ideal” de um profissional do Direito, conforme os períodos históricos, focando-se nos currículos da UFC em paralelo com as normas federais, quando ocorreu a autonomia parcial curricular de regionalização, em meados da década de 1950³.

Neste estudo, chegou-se ao resultado de existir uma tentativa constante do Estado brasileiro e dos seus representantes em alcançar esse “perfil ideal”, em constante mudança durante todo o período estudado, refletido principalmente nas alterações constantes dos currículos⁴, em uma busca contínua por padrões de qualidade mutáveis.

Tal aspecto gerou nova inquietação para o autor: por quase 200 anos, buscou-se modificar o perfil do profissional do direito para as constantes metamorfoses de cada época e realidade social, em que diversos autores brasileiros, localizados em tempos e locais distintos, identificaram como uma “crise do ensino jurídico”, conceito esse apresentado sob diversas perspectivas.

A partir das conclusões da dissertação, que geraram novos questionamentos, uma delas se destacou, no contexto dos motivos dessa “crise” - que aparenta ter mais elementos de ser um *status quo* bem sedimentado e apenas mudar de forma com o passar dos anos⁵ - gerando a seguinte hipótese: existe uma histórica preocupação de a formação do discente e dos pesquisadores em Direito no

² BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

³ MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

⁴ MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

⁵ MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020, cap. 2 e 3.

país ser adequada à realidade social e econômica vigente. No que concerne, entretanto, às pessoas que precisam preparar esses futuros profissionais do Direito, a formação andragógica⁶ (ou pedagógica universitária) não recebeu o mesmo nível de enfoque e sistematização por parte do que é desenvolvido pelo MEC e a CAPES no prisma estrutural-normativo, gerando assim confluências e divergências envolvendo os PPGD e as graduações em Direito, no que se relaciona às normas e políticas públicas que envolvem essa temática.

Justifica-se esta pesquisa, portanto, em verificar se essa informação, levantada na dissertação do autor, é algo que pode ser identificado e sistematizado contemporaneamente, por dois ângulos: pelas normas e políticas públicas (macro), mas também por meio da documentação institucional e das políticas adotadas pelas IES (micro). Para esse estudo no campo do Direito, optou-se por delimitar a análise aos PPGD com as melhores notas do país até o ano de 2025, segundo a avaliação de área⁷ do Direito da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), braço do Ministério da Educação, responsável pela avaliação das *stricto sensu* do país.

Em um contexto de alta mercantilização do ensino superior brasileiro, com debates constantes da proporção entre a quantidade de cursos e a qualidade do ensino⁸, a preocupação com as políticas públicas educacionais, voltadas à formação docente, possui o potencial de desenvolver argumentos críticos sobre esse fenômeno e como, eventualmente, enfrentá-lo se for necessário.

⁶ Termo cunhado pelo alemão Alexander Kapp (Cf. LOENG, Svein. Alexander Kapp – the first known user of the andragogy concept. **International Journal of Lifelong Education**, 36(6), 629–643. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1363826>) e popularizado no século XX pelo estadunidense Malcolm S. Knowles (Cf. BARROS, Rosana. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e173244, 2018) é resultado da complexidade dos estudos da pedagogia, voltados para uma autonomia teórica destinada à educação de adultos.

⁷ Cf. O regramento de como ocorre a criação, composição, competência e funcionamento dos Colégios (agrupamentos das áreas de avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu* com objetivo de subsidiar discussões e deliberações do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior) podem ser consultados neste link: [Portaria CAPES nº 336, de 29 de Outubro de 2024](#).

⁸ Cf. MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Cap. 2 e FINELLI, Lília Carvalho. **Da Sala de Aula Invertida à Inversão da Sala de Aula: A Metodologia da Kroton a Serviço da Mercantilização do Ensino**. 2020. 231 f. Doutorado em Direito - Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Cap. 2.

Conforme será apresentado, políticas públicas voltadas para esta temática, principalmente desde os anos 1960⁹ (momento que os cursos *stricto sensu* possuíram seu formato determinado aos moldes que permanecem contemporaneamente), em regra, tratam em suas diretivas sobre os propósitos principais dos mestrados e doutorados serem a formação de: a) profissionais especializados; b) pesquisadores e; c) docentes para o nível superior. Registre-se: sem hierarquia entre essas categorias.

Para além dessas determinações normativas, contudo, as pessoas que integram os PPGD deveriam se debruçar sobre a temática para incentivar a formação de docentes com qualidade, assim como se busca para os estudantes? Parte-se do pressuposto que sim, não apenas para atender ao propósito fundamental de uma *stricto sensu* (o que já seria uma justificativa, com base em normativas, relevante), mas também por outros fatores expostos a seguir.

Afinal, o Direito não é um curso que possui licenciaturas (principalmente pelo fato dessas serem desenhadas para atender ao ensino de crianças e adolescentes) então, naturalmente, são cursos que não se preocupam com essa espécie de formação no âmbito do ensino superior¹⁰, restando, atualmente e normativamente, apenas aos PPGD esse espaço formativo estruturado (supostamente) para essa função.

Esse ponto gera debates recorrentes na literatura¹¹, que reconheceu e constatou repetidas vezes o baixo preparo para o exercício da docência por parte do professor universitário que as *stricto sensu* promovem, em detrimento da formação

⁹ BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar**. Brasília: CAPES, 2024.

¹⁰ Cf. Como exemplo, analisar o compilado sobre as Licenciaturas feito pelo Decanato de Ensino de Graduação da Universidade de Brasília e verificar como as normas, políticas públicas e editais de fomento possuem como foco a Educação Básica. Disponível em: <https://www.deg.unb.br/legislacoes-sobre-as-licenciaturas>. Acesso em: 23 jun. 2025.

¹¹ Cf. ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012; CAMPOS, Vanessa T. B. **Marcas indelévels da docência no ensino superior: representações relativas a docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010; CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009; LIMA, Gisele Laus da Silva Pereira e MORETTO, Milena. A formação pedagógica e os saberes dos professores do ensino superior do curso de direito: o estado da arte em pesquisas brasileiras. **Rev. Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.16, n.12, p. 29178-29194, 2023; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de e BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

para a pesquisa, sendo aqui esse ponto outro adotado como premissa desta pesquisa.

Também é possível apontar como justificativa que os cursos de Direito permanecem como um dos mais procurados em nosso país¹², quantidade essa que reflete em uma necessidade de mais pessoas preparadas para lidar com as competências incentivadas pelas Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) de maneira concreta e as diversas realidades estruturais e sociais que as salas de aula espalhadas pelo país apresentam.

Outro fator, em parte relacionado com o anterior, são as experiências sistemáticas de avaliação ou índices que fornecem sugestões de alguns parâmetros de qualidade no país, que podem ser traçados desde o ano de 1977 no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil com a CAPES. Após isso, surgiram propostas de avaliação da graduação e do próprio sistema educacional superior na década de 1980, com propostas de pesquisadores interessados no tema em direção às esferas estatais, em torno de um consenso que o ensino superior passava por uma crise de qualidade¹³, adotando o Brasil um modelo de avaliação atrelado à lógica da eficiência e um projeto neoliberal de enfoque quantitativo sobre o qualitativo¹⁴.

Em 2022, por parte do governo federal, os últimos resultados disponíveis do conceito Enade, do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e do Conceito Preliminar de Curso (CPC)¹⁵ das IES que possuem cursos de Direito foram divulgados. Entre os 1258 cursos avaliados, 29 ficaram sem classificação, restando um universo utilizável de 1229.

¹² Entre 2013 e 2023, foram 2.646.294 ingressantes em cursos de Direito no país, perdendo apenas para Administração e Pedagogia (ambos com possibilidade de possuir cursos no formato de Educação à Distância, ao contrário do Direito). Dado retirado da plataforma PowerBI fornecida pelo Ministério da Educação: "Painel Estatístico - Censo da Educação Superior" (Disponível em: [PowerBI - CES](#). Acesso em: 23 de jun. 2025).

¹³ LIMA, Marcos Antônio Martins. A avaliação no contexto histórico brasileiro recente da educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 10, n. 2, 2005, p. 84-85.

¹⁴ LIMA, Marcos Antônio Martins. A avaliação no contexto histórico brasileiro recente da educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 10, n. 2, 2005, p. 90-94.

¹⁵ Cf. Explicação fornecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP sobre os indicadores de qualidade da educação superior vigentes no Brasil. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/divulgados-os-resultados-do-idd-cpc-e-igc#:~:text=Das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20com%20IGC%20calculado%2C%2027%2C7%25%20\(554\).ficaram%20nas%20faixas%202%20e%201%2C%20respectivamente](https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/divulgados-os-resultados-do-idd-cpc-e-igc#:~:text=Das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20com%20IGC%20calculado%2C%2027%2C7%25%20(554).ficaram%20nas%20faixas%202%20e%201%2C%20respectivamente). Acesso em: 07 de fev. 2026.

Desses, no âmbito do ENADE, 21 cursos ficaram com nota um, 342 com nota dois, 563 com nota três, 224 com nota quatro e 79 com cinco, a nota máxima¹⁶, sendo os últimos dois quadrantes considerados como níveis acima da expectativa esperada pelos órgãos fiscalizadores.

Nesse mesmo universo, quanto ao IDD, 30 ficaram na faixa um, 268 na faixa dois, 552 na faixa três, 289 na faixa quatro e 63 na faixa cinco¹⁷, sendo as duas últimas consideradas como de alto valor agregado ou excelência para seus discentes.

Quanto ao CPC, 2 ficaram na faixa um, 132 na faixa dois, 651 na faixa três, 420 na faixa quatro e 24 na faixa cinco¹⁸, seguindo a mesma ideia dos conceitos anteriores.

E, conforme Lima, Maia, Ciasca e Souza apresentam, a combinação desses indicadores culmina no Índice Geral dos Cursos (IGC), índice governamental criticado por parcela dos pesquisadores da área por apresentar resultados superestimados¹⁹, que indica a qualidade das IES de uma maneira geral (somando dados da graduação e pós-graduação), conforme a Figura a seguir:

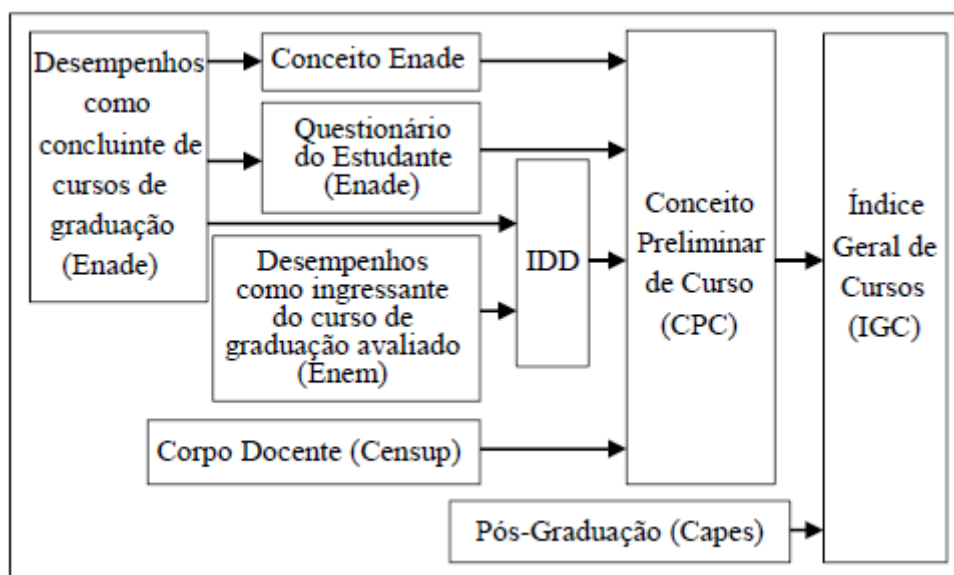
¹⁶ Cf. Dados fornecidos pelo INEP na seguinte planilha, disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/resultados/2022/conceito_enade_2022.xlsx. Acesso em: 07 de fev. 2026.

¹⁷ Cf. Dados fornecidos pelo INEP na seguinte planilha, disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/resultados/2022/idd_2022.xlsx. Acesso em: 07 de fev. 2026.

¹⁸ Cf. Dados fornecidos pelo INEP na seguinte planilha, disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/resultados/2022/cpc_2022.xlsx. Acesso em: 07 de fev. 2026.

¹⁹ LIMA, Marcos Antonio Martins; MAIA, José Leudo; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SOUZA, Jacqueline Ramos Macedo Antunes de. Avaliação da educação superior no Brasil: análise do Índice Geral dos Cursos (IGC) numa perspectiva quali/quantitativa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 03, nov. 2020, p. 628.

Quadro 1: Medidas que compõem o Índice Geral dos Cursos



Fonte: LIMA, Marcos Antonio Martins; MAIA, José Leudo; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SOUZA, Jacqueline Ramos Macedo Antunes de. Avaliação da educação superior no Brasil: análise do Índice Geral dos Cursos (IGC) numa perspectiva quali/quantitativa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 03, nov. 2020, p. 625.

Os autores apontam que esse índice de crescimento dos PPG, no recorte das universidades federais, camufla o declínio dos números de qualidade das graduações²⁰.

Por fim, para além das métricas governamentais, é historicamente baixo o índice de aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)²¹, espécie de “habilitação”, no caso brasileiro, para se exercer não apenas a advocacia, mas também como primeiro passo para grande parte das principais profissões “tradicionais” vinculadas ao curso de Direito: juízes, promotores, defensores etc..

Os números expostos anteriormente podem ser considerados como fundamentos para se questionar qual tipo de ensino está sendo entregue pela maior parte das IES, o que é considerado como “satisfatório” pelos órgãos reguladores da qualidade do ensino superior e o tipo de profissional que esses cursos contratam para serem docentes, bem como se a formação prévia dos discentes que são autorizados à entrar em sala é compatível para acompanhar uma graduação ou

²⁰ LIMA, Marcos Antonio Martins; MAIA, José Leudo; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SOUZA, Jacqueline Ramos Macedo Antunes de. Avaliação da educação superior no Brasil: análise do Índice Geral dos Cursos (IGC) numa perspectiva quali/quantitativa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 03, nov. 2020, p. 637-638.

²¹ Cf. Dados Estatísticos fornecidos pela OAB Nacional sobre o desempenho no Exame da Ordem: Disponível em: <https://examedeorde.oab.org.br/DadosEstatisticos>. Acesso em: 23 jun. 2025.

mesmo se o modo como esses conhecimentos são disponibilizados conseguem trazer mudanças efetivas para suas vidas.

Desse modo, averiguar se e como os PPGD e suas respectivas IES estão comprometidos *per se* em desenvolver para a sociedade docentes qualificados – não apenas em sua área fim (Direito) –, mas no incentivo à formação andragógica no âmbito universitário, possibilita compreender como se está lidando com essa temática na realidade dos cursos de Direito.

Afinal, estariam as instituições com PPGD direcionando esforços para formar profissionais docentes capazes de enfrentar os desafios desse multiverso de salas de aulas que existem espalhadas pelo Brasil e traduzir os avanços do Direito para a sociedade e seus alunos ou apenas estão focados em atingir os parâmetros de qualidade dos índices avaliativos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em busca de maiores financiamentos?

Conforme os dados primários e secundários coletados e tratados que serão apresentados durante esta pesquisa, apesar da formação docente ser uma das principais missões de um PPG, no âmbito dos cursos de Direito estudados, seus PPGD possuem o enfoque na pesquisa como principal fator de impacto para serem considerados relevantes academicamente. O próprio documento de área mais atualizado do curso, reflete mais possibilidades de incentivo à pesquisa do que em outros campos, para atingir a “excelência”:

Compreende-se que um Programa de excelência deve possuir macroprocessos nos quais atue com clara liderança dos docentes membros da equipe. A liderança em macroprocessos com inserção internacional ou nacional deve ser evidenciada:

- a) pelo reconhecimento por meio de bolsas ou financiamentos nacionais ou internacionais de agências de fomento, fundos públicos ou privados ou a obtenção de títulos acadêmicos de alto nível;
- b) o exercício da docência no exterior, com vínculo formal e não eventual;
- c) a capacidade de atração de discentes, tanto em mobilidade internacional quanto nacional, além da formação de discentes em processos de cotutela e dupla titulação.

(...)

Entende-se que Programas nesse nível (nota 7) podem constituir seu diferencial por meio da ampliação e melhoria de indicadores que, de acordo com o diagnóstico geral da Pós-Graduação brasileira, são considerados os mais frágeis. Dentre eles, destacam-se:

- a) atração de discentes estrangeiros para formação no Brasil, com ou sem dupla titulação ou cotutela;
- b) publicações em coautoria com estrangeiros;
- c) nível de citação em produção bibliográfica internacional;

d) participação em projetos internacionais com liderança.²²

Nota-se, tanto pelo trecho acima, como pelo contexto do referido documento, que o enfoque atual do campo do Direito, quando relacionado à docência, aborda principalmente critérios externos à própria IES para pontuar o fomento às formações docentes, seja pelo reconhecimento internacional ou para consolidar a área em regiões do país “emergentes ou em situações de fragilidade”²³, sem enfoque em busca de melhorias internas dessa competência, por exemplo.

Em outra perspectiva, diversos podem ser os pontos de enfoque para se alcançar a “excelência”, principalmente a nota 7, por meio da pesquisa. Inclusive, essa percepção é agravada ao se analisar as fichas de avaliação da área do Direito dos últimos anos, conforme foi desenvolvido em momento adequado desta pesquisa.

E qual o motivo dessa busca por relevância? Os índices de pontuação da CAPES fomentam em maior grau que sejam desenvolvidas pesquisas, que promovem a melhoria da classificação do Programa e isso atrai maiores subsídios governamentais e financiamentos, bem como deixam os Programas mais competitivos em editais ou outras formas de angariar recursos que, em regra, são destinados para desenvolver novas pesquisas.

E, apesar desses indicadores também incentivarem projetos de extensão, compartilhamento de conhecimentos, inovação e outros critérios, o investimento de esforço e recursos por parte dos docentes em comparação com a pontuação que é angariada quando se investe em pesquisa no campo do Direito, gera um movimento natural de escolha pela pesquisa em detrimento das outras áreas, comportamento que se nota a fonte ao analisar as fichas de avaliação de área dos últimos quadriênios, conforme será demonstrado.

Isso ocasiona um processo de retroalimentação de fomento à pesquisa como prioridade para um PPGD e, conseqüentemente, para a IES que esse representa. Conseqüentemente, entre os três cursos estudados por diversos âmbitos institucionais (currículos, editais de fomento, editais de seleção docente, normas internas - como Regimentos, Portarias etc. -, Projetos Políticos Pedagógicos, bolsas

²² MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de. **Documento de Área - Área 26 Direito**. Brasília: CAPES, 2025, p. 45-46

²³ MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de. **Documento de Área - Área 26 Direito**. Brasília: CAPES, 2025, p. 45.

e outros critérios), opera uma ótica de incentivo à produção de pesquisas e pontuar cada vez mais nas avaliações de área.

Esse reforço institucional promove, inclusive, problemas para o próprio desenvolvimento da pesquisa em Direito no Brasil, conforme o professor Marcos Nobre já abordava no início dos anos 2000, com algumas pesquisas que possuem mais a estrutura de um “parecer”²⁴, ao invés de seguir um método científico adequado.

Inclusive, as duas últimas avaliações de área do Direito buscaram diminuir esse produtivismo e, mais recentemente, foi anunciado o fim do uso padrão Qualis, por exemplo, sendo liberado apenas em maio de 2025 a definição de como os PPG e, conseqüentemente, os PPGD serão analisados na quadrienal de 2025-2028²⁵. Ressalte-se, contudo, que a avaliação vigente ainda perpetua a pesquisa como principal enfoque de um PPGD, apesar de cederem espaço para práticas de ensino e extensão.²⁶

Concluída a justificativa desta pesquisa, retoma-se a hipótese levantada há alguns parágrafos, propondo-se para sua verificação uma análise das normas reguladoras da área do ensino superior como primeiro passo. Para tanto, também foi importante conhecer o panorama institucional dos cursos que receberam as melhores avaliações (nota 7) na última avaliação de área e fazer o contraste com o desenvolvimento das métricas avaliativas da CAPES, confrontando o patamar considerado como ideal qualitativo pelos atuais indicadores federais, em contraste com a existência (ou não) de preparação e incentivos para o magistério no âmbito desses cursos.

Para tal análise ocorrer, algumas diretivas normativas e documentos que trazem políticas públicas sobre este tema foram adotados para traçar o comportamentos por parte dos cursos objeto de estudo, como também para a análise de posições institucionais de avaliadores e legisladores que tratam sobre a

²⁴ NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a Pesquisa em Direito no Brasil. **Revista Novos Estudos**. N. 66, 2003, p. 145-154. Disponível em: <https://novosestudos.com.br/produto/edicao-66/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

²⁵ Diretoria de Avaliação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu**. Ciclo avaliativo 2025-2028. Avaliação Quadrienal 2029. Brasília: CAPES, 2025.

²⁶ MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de, ROCHA, Maria Vital, GUIMARAENS, Francisco de. **Ficha de Avaliação CAPES - Direito**. CAPES: 2025, Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/DIR EITO_FICHA_2025_2028.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

formação docente no âmbito da *stricto sensu* e suas repercussões na graduação: a) a indissociabilidade constitucional do tripé ensino, pesquisa e extensão; b) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Direito; c) as “Propostas de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio”; d) os “Planos Nacionais de Pós-Graduação”; e) os critérios de avaliação dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* desenvolvidos pela área do Direito (fichas de avaliação, relatórios quadrienais e normas disciplinadoras de avaliação de PPG); f) A Lei Federal n. 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); e g) A Lei Federal n. 12.772 de 2012 (Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Federal) e a sua respectiva do estado de São Paulo.

Além disso, a explicação de como essas relações foram estabelecidas e o percurso enfrentado pelo pesquisador para a replicabilidade e a falseabilidade deste trabalho, foram expostos no capítulo dois, direcionado ao âmbito metodológico.

Durante o capítulo três, aborda-se a questão do tripé “ensino, pesquisa e extensão”, momento em que foi demonstrado o enfoque primário dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito foi, em regra, a pesquisa. Apesar de mencionarem em seus regulamentos e em sua estrutura o ensino e a extensão, existe um padrão de remanejamento de esforços e recursos nas IES para a formação de pesquisadores e ações voltadas para essa área em resposta aos indicadores de avaliação da CAPES, em detrimento da orientação constitucional para formação concomitante de docentes (ensino) e o seu diálogo de impacto com a sociedade (extensão), quando se trata dos mestrados e doutorados acadêmicos.

Em consonância com esse cenário, o reflexo dessa situação impacta o modo como os profissionais, que geralmente não possuem formação docente continuada (ou mesmo inicial), lidam com a articulação de saberes, conteúdos e atividades na formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional dos seus alunos definidas pela DCN.

Afinal, quando as DCN são concebidas pelos docentes que refletem sobre o ensino jurídico de algum modo e que são convidados para compor a criação da referida norma, eles fazem a proposta com base no cenário ideal e que se deseja alcançar na formação de um bacharel em Direito. Não se consideram os problemas de base que os profissionais que deverão aplicar as DCN possuem e que não se restringem, exclusivamente, à formação como professor. Por evidente, isso não é uma questão com a qual os profissionais que concebem as DCN deveriam se

preocupar no referido processo, mas é uma dissonância material importante a ser ressaltada.

Enquanto existe, entretanto, uma norma direcionadora que prevê o fomento de 14 competências cognitivas, instrumentais e interpessoais complexas, dentro da criação de um perfil discente com “sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflito...”²⁷, supõe-se que o corpo técnico-docente do Direito brasileiro esteja capacitado para gerar essa “...postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania”²⁸.

A presente pesquisa indica, contudo, que tal condição não é atendida ou, quando o faz, ocorre de maneira precária, caso dependa exclusivamente do universo formativo para a docência das *stricto sensu*.

Para alcançar essa percepção, foram analisados os indicadores contidos nas “Propostas de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio” e os “Planos Nacionais de Pós-Graduação” em contraste com os critérios de avaliação dos PPGD desenvolvidos pela CAPES, sendo esse percurso o enfoque do terceiro capítulo deste trabalho. As fichas e o PNPG foram revisitados, com suas respectivas versões vigentes no ano de finalização desta pesquisa (2026), no capítulo seis.

No âmbito do capítulo quatro, foram estabelecidos os números e as previsões normativas que atualmente existem no cenário brasileiro para o incentivo à docência que vai atuar no âmbito do ensino superior. Feito isso, iniciou-se a apresentação dos dados primários coletados e organizados junto aos cursos de Direito objeto deste estudo, que são: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Durante esse processo, foi desenvolvida uma parametrização para verificar o nível de importância dado à formação docente nesta documentação.

²⁷ Cf. BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Art. 3º.

²⁸ Cf. BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Art. 3º.

Comparou-se, assim, os documentos similares entre os referidos cursos, tanto por meio de uma análise de conteúdo, apontando-se as categorias de “ausências” e “existências” definidas pelo autor, como também apontando “riscos” e “oportunidades” existentes nessas escolhas discricionárias adotadas pelas IES, todas com base nas normas e políticas públicas que regulam a área no Brasil.

Para o quinto capítulo, destrincha-se o que foi revelado até então nos capítulos anteriores por meio de uma análise de discurso (qualitativa), culminando nas reflexões de se e como a formação andragógica de docentes e/ou discentes foi considerada para alcançar os conceitos de excelência (notas 7) da CAPES e se, a despeito de tais critérios, poderia ou não ser incentivada na realidade regulatória vigente.

O capítulo seis propõe um produto, em face de todo o percurso construído, comparando os parâmetros que a ficha de avaliação da CAPES do Direito, o Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029 e políticas e ações encontradas nos três cursos analisados em adição às pesquisas especializadas sobre a formação docente no ensino superior, promovendo com isso a comparação de modelos de qualidade existentes e possíveis para essa área.

Esta pesquisa, em sede de conclusões, constata a importância da ciência que dialoga com a sociedade, pois produzir conhecimentos que possuem impactos na vida das pessoas, sejam diretos ou indiretos, imediatos ou para o futuro, deveria ser o cerne de todo propósito para se desenvolver uma pesquisa.

Assim, apresenta-se que este impacto somente pode ocorrer por meio de docentes com formação adequada para conseguir traduzir os anseios da sociedade para seus discentes em sala de aula, desenvolvendo durante este processo parte das competências que eles carecem para exercer seu papel de cidadão e jurista, conforme as DCN. E isso, somente pode ocorrer, quando um maior peso nos incentivos/escolhas institucionais e das políticas públicas que integrem o aperfeiçoamento docente for um aspecto condicionante da busca por qualidade.

Afinal, durante a história dos cursos de Direito, focamos nosso debate na construção formativa do “discente-ideal” (se é que tal abstração possa ser válida, pois busca pasteurizar uma condição humana tão diversa, que envolve habilidades, competências e saberes de cada pessoa) para dialogar com seu tempo e sua

realidade²⁹, enquanto o debate para a criação das condições e estruturas que proporcionem a formação de docentes para essa área foi escanteado, conforme será apresentado na reflexão do processo formativo dessa classe profissional e nas métricas avaliativas concebidas pela própria comunidade jurídica em conjunto com o MEC e a CAPES.

²⁹ MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

2 METODOLOGIA

Este capítulo é destinado a explicar o processo metodológico durante a pesquisa, para direcionamento das críticas e um aperfeiçoamento constante da temática proposta.

2.1 Primeira fase: estado da arte

O primeiro momento desta pesquisa consistiu em uma análise para verificar o estado da arte do campo, bem como traçar possíveis referenciais teóricos, que tratassem sobre o estímulo à formação docente no magistério em nível superior no Direito, com foco em uma análise interna dos cursos em contraponto às normas reguladoras da área.

Foi feita uma revisão sistemática de literatura para contextualizar o estudo e identificar as possíveis lacunas disponíveis, por meio do processo de: identificar as obras fundamentais, evidenciar autores basilares e recentes, ressaltar as principais ideias, estabelecer comparações entre os argumentos e identificar as técnicas utilizadas³⁰

Para fazer a revisão do estado da arte, inserindo-se os termos "Índice" + "Formação" + "Docente" + "Professor" + "Direito" na busca por todos os campos no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), surgiram 391 resultados em meados de 2024, sem qualquer filtro de área, para englobar trabalhos de todos os campos do conhecimento.

Desses trabalhos, após a leitura do autor de títulos e resumos, excluindo-se produções que tratassem de formação na educação infantil, fundamental e no ensino médio ou que suas temáticas não fossem de algum modo relacionado com a proposta desta obra, 330 não levantavam relação com esta pesquisa e, entre os 61 restantes, não existia acesso livre para 1 trabalho³¹ que, pelo resumo, não possui proposta similar com esta obra. Os 60 restantes tiveram seus

³⁰ SAMPAIO, Rafael Cardoso. Como Construir uma Revisão (mais) Sistemática de Literatura. **Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Democracia Digital**. Slides. 2020. Disponível em: <https://speakerdeck.com/cardososampaio/como-construir-uma-revisao-mais-sistemica-de-literatura>. Acesso em: 28 jan. 2024.

³¹ MARTINS, Cátia Regina Braga. **Análise das concepções de leitura no discurso de professores participantes de projeto de formação continuada**. 2003. ix, 140 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

sumários e introduções lidos e apenas 29³² servirão como aprendizado para o que será desenvolvido, face os métodos ou abordagens estabelecidas, porém 28 entre esses não se relacionam diretamente com a proposta deste trabalho.

Esse único entre os 29, que vale ressaltar como relacionado diretamente com a proposta desta pesquisa, é uma tese com o título “A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu*”³³ do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP, do ano de 2010, em que foi encontrada uma proposta de abordagem similar, mas pelo enfoque de indicadores definidos exclusivamente pelo governo.

A pergunta de sua pesquisa era: “o que as faculdades e universidades estão fazendo em relação à formação pedagógica dos professores nos cursos de

³² Títulos dos trabalhos identificados: “A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência”; “A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu*”; “A qualidade da Educação Superior nos instrumentos normativos sobre o SINAES”; “As práticas do currículo integrado no curso de Direito”; “Avaliação Institucional e os Desafios da Avaliação Formativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”; “Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)”; “Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF”; “Diálogos entre a relação com o saber do professor, sua formação e o trabalho pedagógico”; “Diversidade sexual e de gênero na formação docente a heteronormatividade diante das neurociências”; “Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural : a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA”; “Empresariamento da educação e formação continuada de professores um estudo sobre os projetos desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018)”; “Formação de professores e educação de pessoas com deficiência: concepções de docentes formadores”; “Fronteiras do ensino jurídico entre o marco regulatório e as tecnologias emancipatórias”; “HABITUS PROFESSORAL NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: Ser Professor, Funções Docentes Exercidas e Ato de Ensinar na Educação Superior Brasileira.”; “Imprescindibilidade dos pressupostos filosóficos no ensinar pela pesquisa no ensino superior”; “Inclusão na Educação Superior novas tessituras para o campo da docência universitária”; “Mal-estar, bem-estar e profissionalização docente um estudo de produções acadêmicas brasileiras”; “O aprendizado da docência no ensino superior experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor”; “O estágio na formação inicial de professores no ensino de língua inglesa”; “O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015 implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores”; “O papel do INEP na reforma gerencial dos sistemas públicos de ensino no Brasil”; “Pibid e o professor iniciante analisando as suas relações”; “Processo motivacional do corpo docente e suas influências sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* estudo de caso”; “Profissionais liberais e/ou professores Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior”; “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades”; “Revelações do SINAES (des)caminhos da avaliação da qualidade nos Cursos de Pedagogia no Brasil”; “Saberes docentes no ensino superior perspectivas sobre o ensinar e o aprender no curso de Direito”; “Sentidos e significados atribuídos à extensão universitária pelo professor iniciante” e; “Uma proposta para a formação inicial de docentes acerca de uma educação científica equitativa em gênero”.

³³ OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu***. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

pós-graduação "stricto sensu" em Direito no Brasil?"³⁴. A autora identificou a dificuldade da formação dos professores no Direito, pois essa "Formação que acontece nos cursos de mestrado e doutorado, geralmente em Direito, no país, que tem deixado a desejar quanto à formação pedagógica desse docente"³⁵, premissa da qual este trabalho compartilha.

Para alcançar essa afirmação, a autora propôs-se a analisar a formação docente com informações obtidas no sítio eletrônico da CAPES "disponibilizados no item denominado Caderno de Indicadores"³⁶. Tais Cadernos de Indicadores faziam uma análise "pasteurizada" de cada Programa de Pós-graduação do país e o formato desses dados, apresentados conforme a pesquisa da autora, tiveram sua abordagem descontinuada pela CAPES em 2012 (exatamente o ano anterior ao início do recorte deste trabalho).

No terceiro capítulo da referida obra, que explica a metodologia, são apresentados quais eram esses parâmetros, relacionados aos dados de 2008 que foram tratados por Oliveira:

Na avaliação, encontram-se, no "link" Cadernos de Indicadores, dados referentes ao programa (PR), à produção técnica (PT), às disciplinas (DI), à proposta do programa (PO), às teses e dissertações (TE), à produção artística (PA), às linhas de pesquisa (LP), à atuação docente (DA), à produção bibliográfica (PB), ao corpo docente – vínculo formação – (CD), aos projetos de pesquisa (PP) e à produção docente (DP). Todos os itens foram analisados, separadamente, para cada programa de pós-graduação em Direito no país.³⁷

Contudo, pelos critérios elencados e analisando o capítulo 4 do trabalho de Oliveira³⁸, foi identificado que considerar apenas o banco de dados

³⁴ OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 19.

³⁵ OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 19.

³⁶ OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 20.

³⁷ OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 75.

³⁸ OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 88-131.

governamental, que depende da alimentação da plataforma pelos PPGD, não poderia responder adequadamente a proposta da presente pesquisa.

Afinal, apesar de alguns desses serem indicadores essenciais na análise desta pesquisa, grandes lacunas permanecem se fosse observado unicamente o que a CAPES considera como “relevante” em sua plataforma. Sem contar que, dentro deste recorte da CAPES, os próprios PPGD podem não fornecer tudo o que poderia ser considerado para esta análise, aspecto que proporciona uma abordagem completamente distinta neste trabalho.

Por exemplo: não é possível mensurar quais os níveis de investimento, estrutura e dedicação são feitos na área de formação docente, refletidos em quantas bolsas de estudo existem com esse propósito; ou a existência de programas de preparação docente no âmbito da instituição; ou como as disciplinas teóricas e práticas (estágios docentes) estão previstas, ou mesmo se são ofertadas pelo corpo docente. Além disso, com esses parâmetros, não é possível detectar propostas de projetos de pesquisa ou extensão relacionados com essa temática ou o que se valoriza internamente, dentro da IES, como “trabalho docente”.

Portanto, conforme proposto nesta pesquisa, por meio de um grupo controle menor de análise, será possível diagnosticar o que ocorre dentro das IES, com uma visão aprofundada da realidade institucional destes espaços e os causadores dos desafios vinculados à formação para a docência, em contraste com diversas categorias deduzidas do material analisado.

Logo, a tese da prof.^a Juliana Oliveira forneceu influências e até premissas para esta pesquisa, porém os principais indicadores utilizados pela referida obra foram descontinuados em 2012 pelo MEC, aspecto que por si, já aponta para uma diferença dos dados que aqui serão abordados.

Contudo, a principal distinção da proposta de Oliveira é o fato de aqui não se restringir aos índices avaliativos - como na proposta de abordagem macro que ela fez há época -, mas esses serem um dos fatores da análise do impacto que as políticas públicas educacionais possuem (ou não), institucionalmente, no âmbito de alguns cursos de Direito. Não existindo, portanto, similitude com as características aqui estabelecidas, o potencial desta pesquisa pode ser vislumbrado.

Em outros termos, na pesquisa aqui desenvolvida: a) os dados utilizados são diferentes, tanto em relação ao período temporal estudado, quanto em relação ao modo como esses são apresentados pelo governo, desde a pesquisa de Juliana

Ferrari de Oliveira e; b) Além disso, ocorre um acréscimo fundamental para o propósito desta pesquisa, pois esses novos dados são colocados em contraste com os documentos institucionais das IES que são os “modelos de excelência”, conforme a CAPES avalia.

Entre a proposta desta pesquisa no final do ano de 2021 e o processo de elaboração desta tese, ocorreu a expansão e popularização do uso de ferramentas consideradas como “Inteligências Artificiais”³⁹ e as questões éticas relacionadas ao tema no âmbito da pesquisa. Atingido o propósito de verificar as teses e dissertações com o recorte anterior, mas observando a recomendação da prof.^a Carina Costa Oliveira (feita na disciplina piloto de Metodologia cursada no PPGD da UnB pelo pesquisador) para expandir os bancos de dados analisados, utilizou-se a ferramenta “ResearchRabbit”⁴⁰ para implementar esse complemento, com os mesmos indexadores do levantamento feito na BDTD, totalizando 21 trabalhos (entre resumos expandidos, artigos, teses e dissertações) como resultado.

Observando-se o fato que esse filtro foi mais complexo e direcionado do que o primeiro, a análise desta fase já consistiu em algo mais aprofundado em relação aos textos logo de início, conforme foi feito com os 60 trabalhos na segunda etapa de filtro com os dados da BDTD.

³⁹ OLIVEIRA, L. A. de; DOS SANTOS, A. M.; MARTINS, R. C. G.; OLIVEIRA, E. L. de. Inteligência artificial na educação: uma revisão integrativa da literatura. **Peer Review**, [S. l.], v. 5, n. 24, p. 248–268, 2023.

⁴⁰ “ResearchRabbit is an innovative “citation-based literature mapping tool” available online. The scope of such tool is to optimise your time searching for references as you start planning your essay, minor project, or literature review. The concept is simple: you start by using one or more papers (called seed papers), and the app will find more papers relevant to the topic of interest (which is dictated by the seed papers you previously selected). (...). The software scans for any publicly available source online and select papers based on their similarities. However, it seems to only work for scholarly papers, and therefore is unlikely to find other sources of information that are not journal articles, such as books.” (Cf. The Learning Centre. James Cook University. s/n. Disponível em: [What Is Research Rabbit?](#). Acesso em: 10 jul. 2024.)

Entre esses, 15⁴¹ foram considerados no percurso desta pesquisa, face os métodos ou abordagens estabelecidas, porém 14 entre esses não se relacionam diretamente com a proposta deste trabalho.

Um dos trabalhos, um artigo científico publicado em março de 2022, de autoria de Joannes Paulus Silva Forte e Jordi Othon Angelo, cujo título é: “Formação docente à deriva: a preparação para o magistério superior em programas de pós-graduação em direito no Brasil”⁴², teve como proposta analisar a regulação da formação de professores oferecida nos cursos de mestrado e de doutorado dos

⁴¹ 1) SORATTO, Fernanda Peres. A formação do professor do curso de direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Paranaíba e a análise do seu conhecimento docente. 2013. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2013; 2) A formação didático-pedagógica de professores do ensino jurídico: análise sobre as percepções de docentes a respeito do estágio docente vivenciado no âmbito da pós-graduação stricto sensu em Direito; 3) LIMA, Gisele Laus da Silva Pereira; MORETTO, Milena. A formação pedagógica e os saberes dos professores do ensino superior do curso de direito: o estado da arte em pesquisas brasileiras. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v.16, n.12, p. 29178-29194, 2023; 4) MOREIRA, Nick Smaylle da Luz. A PALAVRA FINAL É A DO MEU PROFESSOR DE DIREITO? Reflexões pedagógicas a partir um ensino jurídico construtivista, entre um plano de aula opressor e libertador. *A Inserção da Terminologia “Direito À Aprendizagem” no Arcabouço Legal da Formação de Professores*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v.7.n.4. Abr. 2021; 5) GUIRRA, Frederico Jorge Saad. A Política Educacional Brasileira sitiada: o esperar da formação docente pelo Programa Residência Pedagógica. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 112-134, set./dez. 2023; 6) NARDIM, T.; COSTA, L. P. A proposta de ensino híbrido do Parecer CNE/CP 14/22 e a precarização da formação docente. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 8, e15370, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15370>; 7) TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Perfil do Professor do Ensino Jurídico: visões e tensões sobre ser e fazer docente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 50, e265392, 2024; 8) SOUZA, Graziela Ferreira. As políticas de formação docente: retrocessos e resistências. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 15, n. 3, set./dez. 2022; 9) PINHEIRO, Priscila Tinelli. Cursos Jurídicos: Análise da Formação Humanística sob a Perspectiva de Paulo Freire. *REVISTA NOVOS ESTUDOS JURÍDICOS - ELETRÔNICA*, VOL. 28 - N. 1 - JAN-ABR 2023. DOI: <https://doi.org/10.14210/nej.v28n1.p158-177>; 10) TREVISOL, Marcio. MELLO, Regina Oneda. LESNIESKI, Marlon Sandro. Educação Superior e Prática Docente: Interloquções com Professores (as) de um Curso de Direito no Período Pandêmico. *Revista Contexto & Educação - Editora Unijuí – ISSN 2179-1309 – Ano 39 – N. 121 – 2024 – e13649*; 11) MORAES, J. A. do N. de; VESZ, P. Multiletramentos e formação docente: perspectiva político-social. In *Litteras, [S. l.]*, v. 9, n. 1, p. e392, 2024. DOI: 10.55905/inlitterasv9n1-004. Disponível em: <https://periodicos.unisantacruz.edu.br/index.php/inlitteras/article/view/392>. Acesso em: 29 out. 2024; 12) SILVA, M. da L. D. L.; SOARES, F. I. L.; SANTOS, M. A. O.; CASTRO, N. M. de S.; DA SILVA, G. V.; DA COSTA, M. B.; DE OLIVEIRA, A. M.; DA SILVA, K. P.; COSTA, D. P. Políticas públicas e formação docente: reflexões sobre os resultados do Ideb no estado do Rio Grande do Norte. *Caderno Pedagógico, [S. l.]*, v. 21, n. 1, p. 3285–3300, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n1-175. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2587>. Acesso em: 30 out. 2024; 13) TEIXEIRA, Fábio; DE PESCE, Marly Kruger; KATANIWA, Letícia Cassino. PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE DIREITO NO ENSINO SEMIPRESENCIAL. *Atos de Pesquisa em Educação, [S. l.]*, v. 16, p. e8115, 2021. DOI: 10.7867/1809-0354202116e8115. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8115>. Acesso em: 30 out. 2024.

⁴² FORTE, Joannes Paulus Silva; ÂNGELO, Jordi Othon. Formação docente à deriva: a preparação para o magistério superior em programas de pós-graduação em direito no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e237253, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/195975>. Acesso em: 15 abr. 2025.

programas de pós-graduação em direito de dois programas em Direito (Universidade Federal do Ceará e Universidade de Fortaleza).

Os autores decidiram utilizar os seguintes critérios: Lei n. 9.394/1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os documentos de avaliação e regulação elaborados, de 2017 a 2019, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os regimentos internos vigentes em 2020 e os programas das disciplinas ofertadas por ambos os PPGD. Percebe-se que essa é uma proposta de análise mais próxima da presente pesquisa do que a tese de doutorado de Oliveira, porém para os propósitos e o tamanho de um artigo, ela adotou um grupo de análise menor e subsídios de dados distintos em grande medida.

Além disso, propõe conclusões parciais sobre esses dois PPGD existentes no estado do Ceará com resultados promissores, provavelmente indicativos do que a presente pesquisa vai encontrar parcialmente em sua análise de escopo quantitativo-qualitativo, ao escolher os melhores PPGD do país (conforme definição da CAPES).

O enfoque de abordagem das políticas públicas educacionais nesta pesquisa, entretanto, não se restringe aos que foram escolhidos pelos professores Jordi Angelo e Joannes Forte, bem como os dados internos das IES que foram coletados e analisados não se limitam aos escolhidos no artigo.

Um dos autores, Jordi Othon Angelo, inclusive, compartilhou a mesma formação deste pesquisador no Doutorado, em um momento anterior à sua entrada no PPGD da UnB, aspecto esse que demonstra o paralelismo das pesquisas no âmbito da Educação e Direito no referido Programa.

Percebeu-se, com isso, que ideias potencialmente similares, concebidas inicialmente por uma pessoa em um artigo científico, podem acabar sendo amadurecidas por outro(a) pesquisador que veio posteriormente, agora já no formato de uma tese, sem que essas pessoas nunca tivessem possuído contato prévio ou que o mais novo tivesse lido a pesquisa do seu egresso.

Como bibliografia suplementar e para suprir a categoria “livros” (que nenhum dos bancos anteriores consegue abranger perfeitamente), existiu material coletado por meio de leituras relacionadas ao tema com as quais o autor se deparou ao longo dos anos de pesquisa e recomendações dos docentes e colegas.

Entre essas leituras, em novembro de 2024, uma dissertação orientada pelo professor José Garcez Ghirardi (uma das principais referências na área do ensino do Direito), foi publicada no PPGD da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP): “Ensino Jurídico no Brasil: Um Olhar sobre o Desenho Institucional dos Espaços de Iniciação à Docência em Direito”⁴³. Esse foi o trabalho que mais se aproximou da presente pesquisa e, em grande medida, gerou avanços e novos recortes para esta tese, por decorrência da similitude das propostas, apesar dos autores não se conhecerem e terem sido escritos quase concomitantemente.

A autora, Quéren Samai Moraes Santana, traz uma proposta de análise documental de 55 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, acadêmicos, todos detentores de Doutorado⁴⁴, analisando exclusivamente os regimentos internos, as resoluções específicas dos espaços de formação docente dos PPGD brasileiros e as grades curriculares de cada PPGD⁴⁵.

A pesquisadora dividiu em várias categorias os PPGD analisados, mas para os propósitos desta Tese, é relevante o último grupo de categorias por ela definidas, destinado aos “espaços de formação para a docência”, quais sejam:

“previsão expressa de espaços de formação para a docência”, “diferenciação da estrutura no mestrado e doutorado”, “natureza”, “grau de institucionalização”, “objetivo”, “obrigatoriedade”, “condições de dispensa”, “local de realização”, “carga horária semestral (hora/aula)”, “carga horária semanal (hora/aula)”, “quantidade mínima de semestres/créditos a serem cursados no mestrado”, “proporção créditos de formação docente em relação aos créditos totais do mestrado”, “quantidade mínima de semestres/créditos a serem cursados no doutorado”, “proporção créditos de formação docente em relação aos créditos totais do doutorado”, “pagamento de bolsa”, “responsável pela supervisão pedagógica”, “atribuições da supervisão pedagógica”, “atividades do discente”, “instrumento avaliativo”, “responsável pela avaliação”, “atribuições da coordenação do PPGD” e “outras observações”⁴⁶.

⁴³ SANTANA, Quéren Samai Moraes. **Ensino Jurídico no Brasil: Um Olhar sobre o Desenho Institucional dos Espaços de Iniciação à Docência em Direito**. 2024. 129f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Fundação Getúlio Vargas - São Paulo, 2024.

⁴⁴ SANTANA, Quéren Samai Moraes. **Ensino Jurídico no Brasil: Um Olhar sobre o Desenho Institucional dos Espaços de Iniciação à Docência em Direito**. 2024. 129f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Fundação Getúlio Vargas - São Paulo, 2024, p. 17.

⁴⁵ SANTANA, Quéren Samai Moraes. **Ensino Jurídico no Brasil: Um Olhar sobre o Desenho Institucional dos Espaços de Iniciação à Docência em Direito**. 2024. 129f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Fundação Getúlio Vargas - São Paulo, 2024, p. 18.

⁴⁶ SANTANA, Quéren Samai Moraes. **Ensino Jurídico no Brasil: Um Olhar sobre o Desenho Institucional dos Espaços de Iniciação à Docência em Direito**. 2024. 129f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Fundação Getúlio Vargas - São Paulo, 2024, p. 20-21.

Logo, a dissertação de Santana forneceu dados tratados para esta pesquisa, bem como os principais indicadores utilizados por ela são pontos reflexivos e questões complementares que este trabalho agregou ao seu referencial teórico, apesar desta proposta englobar outras espécies de documentos, para tentar responder o problema que aqui se apresenta.

Contudo, a principal distinção da pesquisa de Santana para esta é o caráter predominantemente descritivo de sua análise no âmbito exclusivo dos PPGD, enquanto nesta pesquisa serão desenvolvidas categorias quantitativas e qualitativas que envolvem as IES, no âmbito institucional da graduação em Direito e dos seus respectivos PPGD.

Portanto, existe similitude entre as obras, pois abordam parte do mesmo objeto e dados são compartilhados entre ambas, porém as propostas e a espécie de análises são distintas. A dissertação mencionada focou, predominantemente, em uma análise macro e descritiva dos PPGD, enquanto esta tese, possui como enfoque uma análise micro e analítica da realidade institucional das IES que afeta os melhores PPGD do Brasil e seus respectivos cursos de graduação. Enfim, são trabalhos complementares e que apontam para uma tema que gera questionamentos pelos acadêmicos há vários anos, conforme a bibliografia apresentada nesta obra.

Inclusive, por outra coincidência temática que demonstra a proximidade e o caráter complementar das obras, a dissertação “Ensino Jurídico no Brasil: Um Olhar sobre o Desenho Institucional dos Espaços de Iniciação à Docência em Direito” trouxe, em seu último capítulo de desenvolvimento argumentativo, a seguinte conclusão: “Perde-se, então, uma oportunidade de construção de desenhos institucionais que enfrentem o quadro de desvalorização da profissão docente, especialmente no Direito, bem como o diagnóstico de limitada formação pedagógica destes profissionais”⁴⁷.

A percepção de Santana antes mesmo deste autor ter conhecimento do seu trabalho, trouxe essa “perda de oportunidade” da formação docente, destino que se entrelaça com a busca eterna por qualidade constatada nesta pesquisa e que ambas atingem, porém, por caminhos distintos.

⁴⁷ SANTANA, Quêren Samai Moraes. **Ensino Jurídico no Brasil: Um Olhar sobre o Desenho Institucional dos Espaços de Iniciação à Docência em Direito**. 2024. 129f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Fundação Getúlio Vargas - São Paulo, 2024, p. 100.

Desse modo, como último resultado desse levantamento, apresentou-se o potencial deste trabalho em âmbito nacional, tanto pelo escopo de estudo escolhido (três cursos com PPGD que possuem nota máxima na CAPES na atualidade), como pela abordagem de análise dos dados para a concepção de indicadores, passando desde políticas públicas educacionais, até a classificação quantitativa e qualitativa da estrutura normativo-institucional dos cursos de Direito mencionados.

2.2 Segunda fase: delimitação do recorte de dados e critérios de análise

Esta pesquisa analisou, primeiramente, normas reguladoras que pudessem possuir alguma influência no objeto de estudo desta pesquisa, que são os cursos de Direito com Programas de Pós-graduação *stricto sensu* do Direito nota 7 e suas respectivas IES.

Para tanto, foram utilizados dois critérios: normas que possuísem seus efeitos prolongados pelo tempo e fossem, por alguma maneira, macro influenciadoras e direcionadoras de políticas públicas (por exemplo: Constituição e Leis Federais) e de órgãos reguladores, porém associados com a perspectiva temporal do período em que estão vigentes, por serem indicadores ou propostas que mudam com maior celeridade (por exemplo: órgãos como a CAPES e, regulações, como: as “Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito”; as “Propostas de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio”, os “Planos Nacionais de Pós-Graduação” e os critérios de avaliação dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* desenvolvidos pela área do Direito).

Para os critérios de avaliação dos cursos, em específico, optou-se por possuir um marco de análise de efeitos sobre as avaliações quadrienais de 2013 a 2022, por serem os dados objetivos que a CAPES fornecia sobre os PPGD na época da análise, iniciada em 2024. Contudo, isso não inviabilizou a inclusão de dados e documentos referentes aos anos de 2023, 2024 e 2025, quando possível e congruente, nesta pesquisa.

Feito isso, notou-se que a análise anterior precisaria convergir na detecção das diretrizes destinadas aos objetos que regulavam. Para definir esse impacto, determinou-se como recorte os dados dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Direito, avaliados com conceitos de excelência (nota 7) pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES)⁴⁸, quais sejam: USP, UnB e UFMG. Para isso, o recorte temporal adotado foram os dados objetivos existentes no referido órgão, que compreendem o período de 2013 a 2022, bem como os dados mais atualizados existentes junto aos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* que foram objeto da análise.

Explica-se: a escolha destes Programas ocorreu pelo critério de qualidade atribuído pela própria CAPES, por esses serem ranqueados como os melhores cursos de Pós-graduação em Direito do país na atualidade. Logo, sendo essas IES possuidoras de um parâmetro qualitativo avaliado pelas normas reguladoras vigentes como ápice da excelência, tornam-se os exemplos que podem proporcionar resultados relevantes para a melhoria do ensino do Direito nacional, independente do resultado que fosse constatado neste trabalho⁴⁹.

Afinal, caso ao término do levantamento e tratamento dos dados, fossem encontrados padrões de boas práticas na análise sobre a preparação para o magistério das IES com PPGD nota 7 em Direito, que possam ser replicados pelas demais IES, significaria que o atual sistema já possui exemplos-modelo e, assim, serviria para guiar as demais IES nesse sentido, ao destrinchar a documentação institucional dos cursos e seus respectivos PPGD, que estejam funcionando nessa seara.

Contudo, não se encontrando o exposto no parágrafo anterior, seria desvendado um campo de possibilidades mais concretas para o desenvolvimento das críticas existentes neste trabalho, bem como para outras pesquisas fundamentarem suas propostas de aperfeiçoamento, tanto da legislação como das políticas públicas, que desenvolvam obrigações e incentivos à preparação docente dos alunos que compõem a *stricto sensu* em Direito no Brasil.

Em ambas as possibilidades (que acabaram se concretizando durante a pesquisa), este trabalho permitirá formar uma perspectiva de reflexão crítica de análise da formação docente em Direito do país, com indicadores voltados para essa temática. Com isso, poderá viabilizar que as normas reguladoras sobre esse tema sejam voltadas para esse enfoque em suas próximas avaliações de qualidade e que

⁴⁸ Cf. Dados coletados na Plataforma Sucupira (“Avaliação Quadrienal”, “Memória da Avaliação” e “Observatório da Pós-Graduação”). Disponível em: [Plataforma Sucupira](#). Acesso em: 05 mai. 2024.

⁴⁹ Em janeiro de 2026, novos PPGDs informaram ter alcançado o patamar da nota 7, porém seus dados ainda não constam na Plataforma Sucupira com esse registro, quais sejam: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Em 08 de fevereiro de 2026, na época da revisão desta pesquisa, a plataforma permanecia informando oficialmente apenas os três PPGDs objeto de análise deste estudo como detentores da nota 7, por isso mantendo-se a proposta de recorte original do trabalho.

os cursos reflitam sobre condições já existentes e vigentes no cenário contemporâneo sobre esse tema.

Ressalte-se que esta pesquisa não busca intervir de qualquer modo na autonomia universitária garantida pela Constituição Federal em seu artigo 207, mas apenas busca trazer maiores subsídios e evidências aos debates da formação docente no âmbito universitário do Direito, em observância ao princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão que deve ser transversal às graduações e pós-graduações *stricto sensu* e aos dispositivos legais⁵⁰ e políticas públicas orientadoras que os PPG são espaços formadores para esses profissionais.

Além disso, poderá ser base para novas pesquisas sobre como tratamos a formação dos futuros docentes em Direito no Brasil, bem como para estabelecer outras lentes sobre como enxergamos a secular questão da “crise” (ou crises?) do ensino jurídico.

Para tanto, alguns fatores serão observados neste trabalho na qualidade de fontes primárias, tais como: dados fornecidos pela CAPES, matrizes curriculares dos PPGD, a existência de programas de incentivo à docência e seu funcionamento, existência de bolsas de estudo vinculadas à docência, editais de seleção docente e outros documentos institucionais pertencentes aos cursos analisados e que serão apresentados ao longo do trabalho.

Com tais dados em mãos, propõe-se o fortalecimento do desenvolvimento de profissionais capacitados como docentes, para que tenhamos pessoas que sejam a ponte de diálogo da ciência com seus discentes e os problemas reais da sociedade.

⁵⁰ Cf. posicionamentos do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre a temática: “Nos termos da jurisprudência deste Tribunal, o princípio da autonomia universitária não significa soberania das universidades, devendo essas se submeter às leis e demais atos normativos” (BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Agravo Regimental no Recurso Extraordinário nº 561.398/RS. Relator: Min. Joaquim Barbosa. Julgado em: 23 jun. 2009. Segunda Turma. **Diário da Justiça Eletrônico** (DJE), Brasília, DF, n. 147, 7 ago. 2009) e “As universidades públicas são dotadas de autonomia suficiente para gerir seu pessoal, bem como o próprio patrimônio financeiro. O exercício dessa autonomia não pode, contudo, sobrepor-se ao quanto dispõem a Constituição e as leis (art. 207 da Constituição do Brasil/1988). Precedentes: RE 83.962, rel. min. Soares Muñoz, *DJ* de 17-4-1979, e ADI 1.599 MC, rel. min. Maurício Corrêa, *DJ* de 18-5-2001. As universidades públicas federais, entidades da administração indireta, são constituídas sob a forma de autarquias ou fundações públicas. Seus atos, além de sofrerem a fiscalização do TCU, submetem-se ao controle interno exercido pelo Ministério da Educação (MEC). Embora as universidades públicas federais não se encontrem subordinadas ao MEC, determinada relação jurídica as vincula ao Ministério, o que enseja o controle interno de alguns de seus atos (arts. 19 e 25, I, do DL 200/1967)” (BRASIL. Supremo Tribunal Federal (1ª Turma). Recurso em Mandado de Segurança nº 22.047/AgR. Relator: Ministro Eros Grau. Julgamento: 21 fev. 2006. **Diário da Justiça**: 31 mar. 2006).

Finalmente, será novamente colocado em enfoque a pergunta que originou as demais, estabelecendo quais são os efeitos da relação entre os cursos com os melhores perfis de PPGD, conforme as normas reguladoras brasileiras destinadas ao ensino superior *stricto sensu* provenientes da CAPES, com os níveis de comprometimento institucional e investimentos das IES que possuem tais cursos na formação dos seus discentes e docentes para o exercício do magistério superior.

Assim, será possível correlacionar a “garantia do padrão de qualidade” do ensino (em nível constitucional) e o exercício de uma das funções “prioritárias” dos mestrados e doutorados brasileiros, concretizando-se em possibilidades de futuras abordagens nos critérios de avaliação atuais da CAPES e na própria legislação vigente sobre o tema para os cursos.

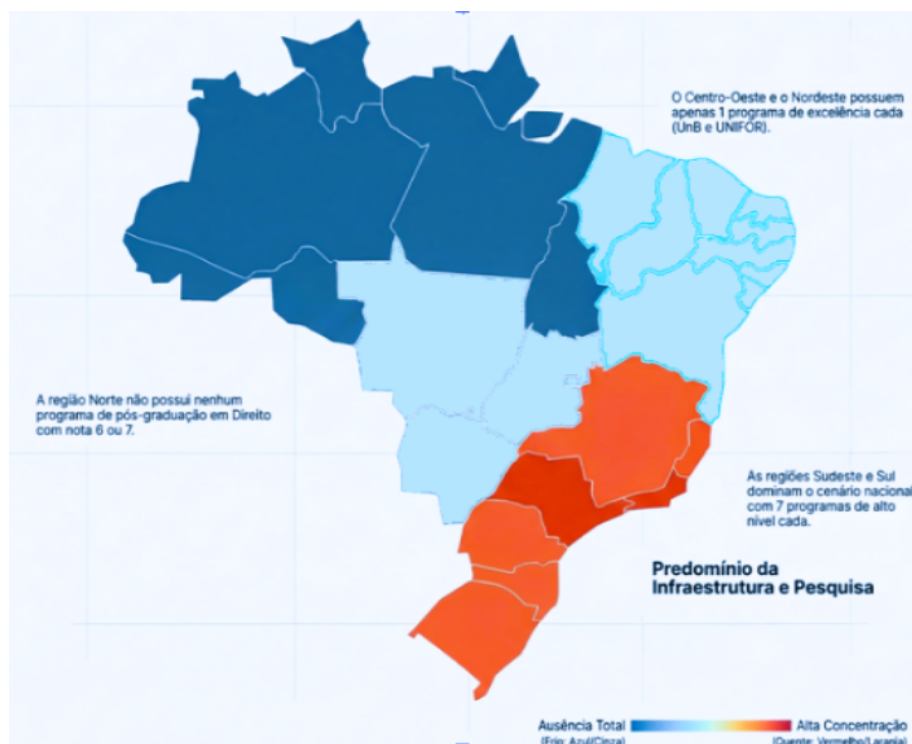
Desse modo, para subsidiar o que foi apresentado com as fontes primárias que permitiram este estudo, parte-se de um total de 132 Programas e 185 cursos no último ano de análise promovida pela CAPES (2022).

Inicialmente, para esta pesquisa, foi imaginado fazer uma análise apenas de conteúdo da documentação institucional das IES com PPGD notas 6 e 7. Desses, existiam 8 Programas nota 6 no período de 2013 até 2017, ano esse que mais 4 conseguiram atingir esse *ranking*. Entre 2018 a 2020, passou-se a ter 11 Programas nota 6 e, desde o ano de 2021, são 16 Programas de Pós-graduação em Direito (notas 6 e 7) na CAPES. Apenas a partir de 2021 os Programas do Direito começaram a conseguir atingir a avaliação máxima da CAPES, nota 7.

A divisão existente, no último ano do quadriênio de avaliação 2021-2024, apontava 13 Programas com nota 6 (UNIFOR, UPM, UERJ, PUC-RS, PUC-PR, UFPR, PUC-RIO, UNIVALI, UFRGS, UNISINOS, UFSC, PUC-MG, UFRJ)⁵¹ e 3 com nota 7 (UNB, USP e UFMG). O mapa de calor apresenta a concentração do que a CAPES considera como “excelência” no âmbito da análise da área do Direito:

⁵¹ Respectivamente: Universidade de Fortaleza (CE), Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade do Vale do Itajaí (SC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RS), Universidade Federal de Santa Catarina, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Imagem 1 - Mapa de calor com concentração dos PPGD notas 6 e 7 no país até o ano de 2025



Fonte: elaborado pelo autor, com auxílio da ferramenta “NotebookLM”

A UPM, PUC-RS, PUC-PR, PUC-RIO, PUC-MG e UNISINOS são todas privadas e vinculadas com natureza confessional de alguma congregação católica, exceto a primeira (presbiteriana).

A UNIFOR é uma fundação privada, única vinculada com um grupo de controle familiar, enquanto a UNIVALI é uma universidade privada comunitária.

A UERJ e a USP possuem vínculo público estadual e as demais são universidades vinculadas ao âmbito federal (UFPR, UFRGS, UFSC, UFRJ, UNB e UFMG). A divisão então, entre os Programas, fica em 8 públicas e 8 privadas.

Desses Programas, em relação a sua localização, existem: 7 no Sudeste (USP, UERJ, UFMG, UFRJ, UPM, PUC-RIO, PUC-MG), 7 no Sul (UFRGS, UFPR, UFSC, PUC-RS, PUC-PR, UNISINOS e UNIVALI), 1 no Nordeste (UNIFOR) e 1 no Centro-Oeste (UNB), não existindo nenhuma sediada na região Norte do país.

Sobre esses Programas, buscou-se no sítio eletrônico da CAPES⁵² e nos relacionados com cada um dos PPGD⁵³, todos os dados quantitativos que pudessem subsidiar os parâmetros delineados para esta pesquisa na qualidade de possíveis indicadores, quais sejam: a) áreas de concentração, com linhas de pesquisa e suas respectivas descrições; b) matrizes curriculares que contemplam a temática do ensino, por meio de disciplinas teóricas, estágios docentes e se esses são obrigatórios ou eletivos; c) Regimentos de credenciamento/recredenciamento interno; d) Relatórios da Plataforma Sucupira enviados à CAPES; e) Avaliações Quadrienais dos Programas durante o período estudado; f) a existência de bolsas de formação/aperfeiçoamento do magistério para docentes ou discentes e; g) Normas, regimentos e outras informações pertinentes à temática nos sites dos PPGD e de seus respectivos cursos.

Foram criadas planilhas, em formato Excel, para catalogar os dados dos anos do recorte (2013 a 2022) de todos os Programas mencionados, sendo estes relacionados com: Área de Concentração, Linha de Pesquisa, Projeto de Pesquisa, Disciplinas, Ementas e tipos de vinculação dos docentes (colaboradores e permanentes).

Os demais dados foram catalogados conforme disponibilidade nos sítios eletrônicos das próprias IES, enquanto os Relatórios da plataforma Sucupira e as Avaliações Quadrienais fornecidas pela CAPES, foram comparadas entre si, com o

⁵² Cf. Plataforma Sucupira. Disponível em: [Cursos Avaliados e Reconhecidos \(Por Nota\)](#). Acesso em: 28 ago. 2024.

⁵³ Universidade de Fortaleza: https://unifor.br/web/pos-graduacao/mestrado-direito?gad_source=1&gad_campaignid=22565846297&gclid=Cj0KCQjwnJfEBhCzARIsAIMtfKJFsG096svc4EOA3Rk7fIT0Bfm3lxHGxjcaLWwKDIThJJVHD4V0tfQaAhwAEALw_wcB e <https://unifor.br/web/pos-graduacao/doutorado-direito-constitucional>; Universidade Presbiteriana Mackenzie: <https://www.mackenzie.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado/sao-paulo-higienopolis/direito-politico-e-economico>; Universidade Estadual do Rio de Janeiro: <https://www.ppgduerj.com/>; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: <https://portal.pucrs.br/ensino/mestrado-e-doutorado/direito/>; Pontifícia Universidade Católica do Paraná: <https://www.pucpr.br/escola-de-direito/mestrado-doutorado/direito/>; Universidade Federal do Paraná: <https://ppgd.ufpr.br/>; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: <https://pos.jur.puc-rio.br/>; Universidade do Vale do Itajaí: <https://www.univali.br/pos/stricto-sensu/ppcj/Paginas/default.aspx>; Universidade Federal do Rio Grande do Sul: <https://www.ufrgs.br/ppgd/>; Universidade do Vale do Rio dos Sinos: <https://www.unisinos.br/pos/mestrado-e-doutorado/direito>; Universidade Federal de Santa Catarina: <https://ppgd.ufsc.br/>; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: <https://www.pucminas.br/pos/direito/Paginas/default.aspx>; Universidade Federal do Rio de Janeiro: <https://ppgd.direito.ufrj.br/>; Universidade de Brasília: <https://ppgd.unb.br/>; Universidade de São Paulo: <https://pos-graduacao.direito.usp.br/> e; Universidade Federal de Minas Gerais: <https://pos.direito.ufmg.br/>. Acessos entre os meses de junho e agosto de 2024. Caso o leitor tenha interesse nas planilhas com os dados tratados, entre em contato com o autor por meio do e-mail: magalhaes.victor.adv@gmail.com.

propósito de identificar padrões e distorções relacionados com a seara da formação de professores do Direito.

Contudo, notou-se que, durante a verificação de dados desta pesquisa, para gerar uma maior contribuição ao cenário da educação jurídica, o escopo desta obra não poderia se restringir a uma análise de verificação do que existe, mas sim uma análise de conteúdo do que está previsto e, em paralelo deveria possuir uma análise de discurso sobre as previsões e ausências identificadas nesses documentos⁵⁴.

Desse modo, optou-se por retirar os PPGD nota 6 como objetos analisados, pois os dados quantitativos demonstraram uma espécie de “padronização” em vários dos resultados, aspecto que tornaria esta pesquisa uma reafirmação de parte dos quesitos que a pesquisadora Quéren Santana apresentou em sua dissertação⁵⁵ por outra via, porém com o acréscimo de outros tipos de dados e de uma perspectiva qualitativa.

Restando, portanto, apenas os PPGD da USP, UnB e UFMG (grupo que possui em comum ser nota 7 na CAPES), optou-se por fazer uma análise comparativa de conteúdo e/ou discurso, sendo a última aplicada quando possível, assumindo o caráter qualitativo da presente pesquisa.

Aumentando-se, portanto, o escopo documental para além dos PPGD, foram analisados: a) áreas de concentração dos PPGD; b) linhas de pesquisa; c) projetos de pesquisa; d) disciplinas previstas nos currículos dos PPGD; e) Regimentos, Resoluções, Regulamentos e Portarias da IES, graduação e do PPGD relacionadas com a temática; f) Os critérios de seleção em editais para docentes permanentes; g) editais que envolvem incentivos financeiros ou de carreira; h) planos de cargos e carreiras docentes e; i) os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Direito.

Para a referida proposta, adaptou-se o modelo de análise SWOT⁵⁶, ferramenta utilizada para fazer estudos de cenário interno e externo ou de ambiente,

⁵⁴ BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 176-245.

⁵⁵ SANTANA, Quéren Samai Moraes. **Ensino Jurídico no Brasil: Um Olhar sobre o Desenho Institucional dos Espaços de Iniciação à Docência em Direito**. 2024. 129f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Fundação Getúlio Vargas - São Paulo, 2024.

⁵⁶ PUYT, Richard W.; LIE, Finn Birger; Wilderom, Celeste P.M. The origins of SWOT analysis. **Long Range Planning**. Ed. 56, 2023. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024630123000110?via%3Dihub>. Acesso em: 06 mai. 2025.

para a gestão e planejamento estratégico de uma instituição. Inclusive, existem pesquisas com patentes⁵⁷, que utilizaram o mesmo método de análise no âmbito do ensino superior, particularmente, para análise dos indicadores fornecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), para melhorar as notas dos cursos que queiram implementá-lo. Isso aponta para uma viabilidade aplicativa do método, testado previamente em contexto similar ao desta pesquisa.

Contudo, ao invés dos conceitos originais desse método - Forças (*Strengths*), Fraquezas (*Weaknesses*), Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*) -, adotou-se, para a análise de conteúdo os classificadores “ausência” e “existência” que os documentos analisados forneciam à formação docente nestas IES. Enquanto, no âmbito da análise de discurso, foram identificados “riscos” e “oportunidades” que essas IES proporcionam à formação docente.⁵⁸

Desse modo, desenvolveu-se a comparação interna entre os documentos de cada tipo das IES com PPGD nota 7, por exemplo: quais “ausências”, “existências”, “riscos” e “oportunidades” os Projetos Políticos Pedagógicos de cada um dos cursos apresenta para a formação docente?

Para essa comparação ser possível, com base nas normas e políticas públicas vigentes durante o período estudado, foram criados “quadros de categorias” (vide apêndices da pesquisa), em que o pesquisador identificou: i) a existência de uma “previsão de incentivo à Docência”; ii) a norma ou política pública que fundamenta essa existência ou previsão encontrada em “i”; iii) a ausência ou

⁵⁷ Cf. CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Uso de modelo de utilidade para avaliação de cursos de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 513–530, set. 2022.

⁵⁸ Por ser um método consolidado para planejamentos estratégicos, adaptaram-se os termos e foram feitos paralelos diretos pelo pesquisador, para que ocorresse uma melhor compreensão do leitor, no cenário de análise de instituições de ensino superior. A ideia de “força” se tornou “existência”, pois em ambos, são conceitos dos quais se pode partir para se identificar o que vem sendo feito, mas na presente análise, não necessariamente o que existe pode ser considerado como algo positivo ou “força” *per se*. A ideia original de “fraqueza” virou “ausência”, exatamente pelo mesmo raciocínio vis-à-vis da anterior. Parte-se, então, para descobrir as “oportunidades” (termo mantido no original) para o aperfeiçoamento da formação docente para o ensino superior, que tanto podem advir das duas condições anteriores (“existência” e “ausência”). Por fim, os “riscos” (ao invés de “ameaças”), sofreu modificação por ser o termo original algo predominantemente utilizado no âmbito do capital privado e ser associado com a percepção de algo proveniente do âmbito externo (ideia de concorrência e mercadológica). Apesar desse não ser o único sentido de “ameaças” no contexto original da matriz SWOT, mas por ser a visão predominante quando se trata da ideia de “ameaça”, optou-se pelo termo “riscos”, por ter significado que remete para algo mais equilibrado entre o que está dentro e fora do seu objeto. O propósito, para esse último, é promover o enfoque de ser algo que, caso não seja observado internamente pelo sistema educacional, pode gerar algum dano imediato ou futuro, conceito que coaduna com a perspectiva do pesquisador sobre a sua visão da educação prosperar com qualidade quando existe contribuição mútua e compartilhamento de recursos entre as Universidades e não uma competição fomentada pelo capital.

existência dessa no âmbito da documentação selecionada dos três cursos de direito ou, em outras palavras: os cursos estão atendendo ou não essas previsões?

Como último passo, foram identificados, quando possível e aplicável, os riscos e oportunidades decorrentes da análise proveniente da documentação que passou pelo crivo de verificação das categorias anteriormente estabelecidas, em consonância com pesquisas e experiências levantadas na fase bibliográfica e relacionadas ao tema desta pesquisa.

Todas as 13 subcategorias relacionadas em “previsões de incentivo à docência” (primeira coluna do quadro de categorias) foram identificadas e deduzidas das normas balizadoras e políticas públicas relacionadas com a temática (segunda coluna), consistindo essas 13 em um arcabouço mínimo estabelecido pelo legislador ou órgãos de controle e que foram identificadas e organizadas por este pesquisador durante o levantamento e tratamento dos dados primários.

Importante ressaltar que tais subcategorias são as existentes no cenário vigente no recorte temporal desta pesquisa e, pela perspectiva deste pesquisador, são sujeitas à críticas e constantes aperfeiçoamentos. Afinal, como já mencionado, são o mínimo estabelecido e que precisa ser necessariamente observado pelas IES, porém, existe diferença para esse mínimo ficar próximo ao ideal neste tema, carecendo de uma contínua progressão.

Entre as 13 subcategorias encontradas, essas foram agrupadas em quatro grupos principais, quais sejam: 1. Perfil Desejado para o Docente no Ensino Superior (subdivididas em 1.1 atividades do professor essenciais para formação do aluno e 1.2 formações ou habilidades necessárias para exercer a docência); 2. Critérios Mínimos para a Manutenção da Qualidade de um Curso de Ensino Superior; 3. Condições Materiais para o Exercício da Docência e; 4. Incentivos para Ingressar na Docência.

O propósito dessa composição foi sistematizar as subcategorias encontradas em quatro grupos que poderão ser consistentemente reforçados com futuras novas subcategorias e que permitem enxergar aspectos essenciais para o exercício e manutenção da atividade docente no âmbito do ensino superior.

Basicamente, elas respondem quatro perguntas que este pesquisador traça como essenciais sobre esta temática, baseado nas normativas e diretrizes analisadas: a) qual o perfil dos professores no Direito? (categoria 1); b) qual a contribuição do professor para a qualidade dos cursos de Direito? (categoria 2); c)

quais recursos os professores do Direito possuem para atingirem os objetivos que lhe são apresentados? (categoria 3) e; d) Quais os incentivos para a entrada e o desejo pelo exercício da docência dos alunos de Direito? (categoria 4).

Com isso, foi possível: a) avaliar em quais frentes os melhores cursos de Direito do Brasil, conforme a CAPES, pode servir de exemplo (ou não) a ser seguido na formação de docentes e; b) verificar se e como as políticas educacionais, voltadas à área da formação docente no ensino superior, impactam a realidade institucional desses cursos.

Reunindo-se, assim, os dados que foram coletados nestes três passos: revisão sistemática de literatura, associada com a análise legislativa e das normas reguladoras e a coleta dos dados primários dos cursos com PPGD nota 7, destrinchados e apresentados em categorias novas durante o trabalho, foi possível estabelecer se e como ocorreu a influência da formação docente no alcance dos indicadores de excelência da CAPES. Bem como, se a ausência deste fomento, por parte da conjuntura apresentada, pode gerar problemas na relação docentes-discentes-sociedade e, conseqüentemente, prejuízos na aproximação da academia do Direito com os problemas que ela precisa enfrentar.

3 NORMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO DIREITO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as premissas que este trabalho adota, por meio de uma contextualização histórica da formação docente no Brasil, seguida por uma análise normativa e de diretrizes de políticas públicas, para então ser compreendido o que levou os critérios de avaliação de um PPGD serem do modo atual.

Com isso, concebe-se a ideia que a formação docente é um tópico identificado em diversos contextos no âmbito das normas e das políticas relacionadas ao sistema de ensino superior (macro), mas é uma diretriz parcialmente percebida na realidade concreta (micro) dos cursos e respectivas IES escolhidos.

Por meio da análise dos dados primários durante a construção de outra pesquisa deste pesquisador⁵⁹, detectou-se que a ausência de prioridade na formação de quem ocupa a posição de docente é um produto histórico, sendo esse aspecto constatado durante a análise de toda a legislação federal (com enfoque nos currículos), relacionada ao ensino jurídico brasileiro⁶⁰.

Explica-se: após a instalação dos cursos jurídicos em Pernambuco e São Paulo, tais faculdades permaneceram como as únicas formadoras de juristas no país até o ano de 1891, quando a faculdade de Direito da Bahia foi inaugurada e dois cursos jurídicos, com visões distintas, passaram a funcionar no Rio de Janeiro, já na primeira República.

A constituição vigente⁶¹ nesse período, apenas em dois incisos do artigo 179⁶², versava sobre educação e de uma maneira bastante imprecisa, cabendo ao legislador da época trazer mudanças nesta seara pelas vias ordinárias.

⁵⁹ Cf. MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

⁶⁰ MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Cap. 2, 3 e 4.

⁶¹ BRASIL. **Carta de Lei de 25 de Março de 1824**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

⁶² “Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte: [...] XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”

Durante o início do período das Regências, em 7 de novembro de 1831, foi publicado um decreto que trazia um aspecto determinante em relação ao que era requerido para ser um docente na época. Nessa norma, estipulava-se que para se conseguir o grau de doutoramento, fazia-se necessário elaborar três "theses" sobre cada uma das nove disciplinas do curso de Direito, sendo essas examinadas e o candidato avaliado por nove "lentes", um de cada disciplina, sobre os seus trabalhos⁶³, sendo permitido apenas aos doutores concorrer ao cargo de "lentes". Essa exigência de formação acadêmica, contudo, não perdurou na realidade e logo a própria legislação viria a diminuir os requisitos para ser um professor de Direito no Brasil.

Passando para a época do Segundo Reinado, apesar de ocorridos outros avanços nas ciências do Império, para os cursos jurídicos, tudo permaneceu ainda no eixo São Paulo-Pernambuco, com São Paulo se destacando pela formação de políticos, enquanto Pernambuco se voltava cada vez mais para formar cientistas do Direito, ambos influenciando a construção de um pensamento liberal, monárquico, escravocrata e conservador, um amálgama dos pensamentos europeus e norte-americanos que se misturavam para se adaptar aos institutos vigentes em terras brasileiras, para fornecer substrato teórico para a manutenção do *status quo* nacional⁶⁴.

Nesse mesmo período (entre os anos de 1853 e 1854), ocorreu a primeira reforma pela qual o ensino da área jurídica passou. Sobre essa mudança, Alberto Venâncio Filho⁶⁵ viria a relatar que os cursos jurídicos brasileiros eram espectros do ensino de Coimbra, não tendo o legislador da recém independente colônia conseguido se afastar dos moldes que eram fabricados pela metrópole portuguesa durante a primeira metade do século XIX, apesar do repúdio inicial, evidenciado nos debates da constituinte de 1823⁶⁶.

Assim, o Decreto nº 1.386, de abril de 1854, que iria vigorar até 1879, viria a determinar que na ausência de Doutores para ocupar o cargo de "lentes" da

⁶³ BRASIL. **Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1831 - Primeira Parte**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875, p. 195-196.

⁶⁴ SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 143.

⁶⁵ VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 52-54.

⁶⁶ MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020, p. 18-26.

Faculdade, os bacharéis em Direito com dez anos de prática poderiam concorrer para professores, recebendo automaticamente o título de doutores pelas mãos do Diretor da instituição logo antes da sua posse⁶⁷. Essa norma foi um marco na posição que até hoje é reproduzida nos cursos de Direito, em que as atividades práticas (advocacia, magistratura etc.) seriam capazes de suprir lacunas nas formações acadêmicas de profissionais que vão exercer o magistério superior, algo que consequentemente afetou a própria preparação para a docência em si nesse cenário.

Evidentemente, os conhecimentos práticos são essenciais para uma formação jurídica adequada e reflexos disso são professores do período como Tobias Barreto, Francisco Paula Batista, Aprígio Guimarães, João Monteiro, Duarte de Azevedo e outros docentes que começaram a influenciar a vida jurídica nacional nesta época, aqui discordando-se da percepção de Sérgio Adorno⁶⁸, de que o ensino do Direito no Brasil Império nunca teria existido apropriadamente nas Faculdades.

Classificar, portanto, os discentes do Direito da época em bacharéis “ornamentais” (Sérgio Buarque e Gilberto Freyre) ou “burocráticos” (Faoro e Bastos) ou “extracurriculares” (Adorno), conforme as nomenclaturas utilizadas pela pesquisa de Ramenzoni⁶⁹ acerca das percepções de autores reconhecidos sobre essa temática, carece em sua concepção de cautela, em face dos vários registros de provas, sabatinas, teses e outros documentos que constataam produção jurídica, dentro dos muros da faculdade, que não podem ser olvidados pela história e permitem uma visão multifacetada do que era o discente de um curso de Direito da segunda metade do século XIX.

Ao mesmo tempo, contudo, não é possível relativizar a importância da formação acadêmica e, mais precisamente, a formação voltada para o aprimoramento de novos docentes, que além de conhecimentos exclusivamente práticos ou teóricos, precisam aprender como ensinar.

⁶⁷ BRASIL. **Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854**. Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>. Acesso em: 19 out. 2025.

⁶⁸ ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 94.

⁶⁹ RAMENZONI, Gabriela Lima. **A construção de uma cultura jurídica: análise sobre o cotidiano do bacharel da academia do Largo de São Francisco entre 1857-1870**. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014, p. 22-50.

Em 1879, Leôncio de Carvalho promove uma tentativa de sistematização do ensino brasileiro, habilitando instituições particulares, para além do Estado, a possibilidade de fundar cursos de nível superior de qualquer espécie, chamadas “Faculdades Livres”. Esse foi um fato que gerou previsões de precarização da área do direito dos debates parlamentares, antes mesmo de se concretizar (apenas no início do período Republicano nacional)⁷⁰.

Vale ressaltar outro ponto, relacionado com a temática desta obra, que é na primeira legislação referente aos cursos de Direito, havia o direito dos docentes dessa área receberem os mesmos salários que os desembargadores, porém, neste Decreto, apenas as “honras e privilégios” de Desembargador e o tratamento eram previstos para os docentes, valores equânimes, não mais foram previstos na legislação nacional desde esse período⁷¹.

Em 1885, com o final do Império Brasileiro se aproximando, o Decreto n. 9.360 versa sobre os novos estatutos das faculdades de Direito (apesar dessa reforma ter sido suspensa durante o mesmo ano) e, entre as centenas de artigos, chama a atenção da busca por uma “modernização” do campo de estudo pelo legislador, ao prever que cada Faculdade poderia indicar, a cada cinco anos, um docente catedrático ou substituto para estudar em países “adiantados” da Europa ou América os progressos da ciência, melhores métodos de ensino e a organização das faculdades de Direito. Nesse mesmo ordenamento, existe a confirmação da admissão de bacharéis nos concursos das faculdades de direito do Império, provavelmente pela ausência de doutores, bem como os doutorandos não podiam apresentar teses com doutrinas “imorais” ou “subversivas”⁷².

Durante os primeiros anos da República, a reforma promovida por Benjamin Constant em 1891 no ensino jurídico estabelece que o grau de “doutor” agora seria automático para quando um bacharel conseguisse passar em um

⁷⁰ VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 88.

⁷¹ MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020, p. 37.

⁷² MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020, p. 41-42.

concurso de “lente” (docente) das faculdades de Direito federais.⁷³ Venâncio Filho afirma, com base em obra de Pelágio Lobo de 1953, que a maior parte dos docentes da Primeira República brasileira eram advogados “emprestados” à congregação e usavam o magistério como um mero “apoio” do seu ofício principal⁷⁴ e, com base em obra de Aureliano Leal de 1907, já era percebida a necessidade de uma dedicação exclusiva ao magistério que não correspondia aos salários da carreira, gerando ausências por parte dos docentes e pouca absorção de conteúdo por parte dos alunos, que poderiam melhor aprender com o uso de métodos para além dos expositivos⁷⁵.

Em 1909, Pedro Lessa, durante o primeiro congresso jurídico brasileiro, afirma que o problema não eram as normas relacionadas ao ensino jurídico, mas sim a desídia do governo e dos seus órgãos do período que não fiscalizavam adequadamente as dez (até então) faculdades de Direito, para garantir a qualidade do ensino.⁷⁶

A crítica aos métodos expositivos de ensino se repete em 1924, com o incentivo por parte do professor Andrade Bezerra, vinculado à Faculdade de Direito do Recife, sobre os alunos precisarem adotar posição ativa em seu aprendizado e a expansão das Faculdades Livres de Direito não auxiliarem na melhoria do campo jurídico⁷⁷. Em 1925, o modo para se tornar doutor em Direito ocorria tanto por meio de aprovação em concurso público para professor catedrático ou por meio da defesa de uma “these”⁷⁸.

Em 1931, após a entrada de Getúlio Vargas no poder e a influência de Francisco Campos, vemos a formação de cursos de doutorado em um modelo mais próximo ao atual, com duração de dois anos, currículos pré-definidos e a tutela de

⁷³ MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020, p. 45.

⁷⁴ VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 228-229.

⁷⁵ VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 234-242.

⁷⁶ CONGRESSO JURIDICO BRAZILEIRO. Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro. Rio de Janeiro: Impr. Nacional, 1909, p. 111.

⁷⁷ VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 249-250

⁷⁸ MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020, p. 77.

professores catedráticos, demonstrando uma preocupação maior com a formação de docentes e pesquisadores⁷⁹.

Com o fim do regime ditatorial de Vargas e o processo de federalização e unificação das faculdades em Universidades, a cidade de Fortaleza recebe em 1953 o primeiro Congresso Nacional de Ensino Jurídico no Brasil, cuja abertura foi feita por Tancredo Neves, ministro do eleito Getúlio Vargas, com representantes das faculdades de Direito de grande parte do país. Os debates desse evento permeiam, em grande medida, preocupações similares que a presente pesquisa enfrenta e outros temas que são ponto de enfrentamento entre pesquisadores do ensino jurídico até a atualidade.⁸⁰

A primeira LDB de 1961⁸¹ segue, em grande medida, o que a Reforma de Campos trouxe na época de 1930, porém o âmbito universitário acaba sendo impactado pela Reforma Universitária de 1968, que foca na formação de técnicos (e não pensadores ou questionadores) e no aumento exponencial da privatização do ensino superior, com diminuição das liberdades de cátedra, implementadas pela ditadura cívico-militar vigente desde 1964⁸². Em 1972, Venâncio Filho já apontava a existência de pesquisas que afirmavam existir um “superávit” de bacharéis em Direito no Brasil, aconselhando não mais abrir vagas para esses cursos, devido a uma ânsia de investimentos no setor⁸³, identificada há mais de cinquenta anos da escrita desta pesquisa.

Como já é possível associar pelo o que foi apresentado, temos regulações que tratam sobre a formação docente e possuem sua influência impregnada de percepções similares ao que era visto nos legisladores brasileiros e criticada por pensadores do período desde a época do Brasil Império, seja por

⁷⁹ BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000, p. 201

⁸⁰ Cf. MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020, p. 94-100.

⁸¹ Cf. MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020, p. 104-112

⁸² Cf. MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020, p. 115-118

⁸³ VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 323.

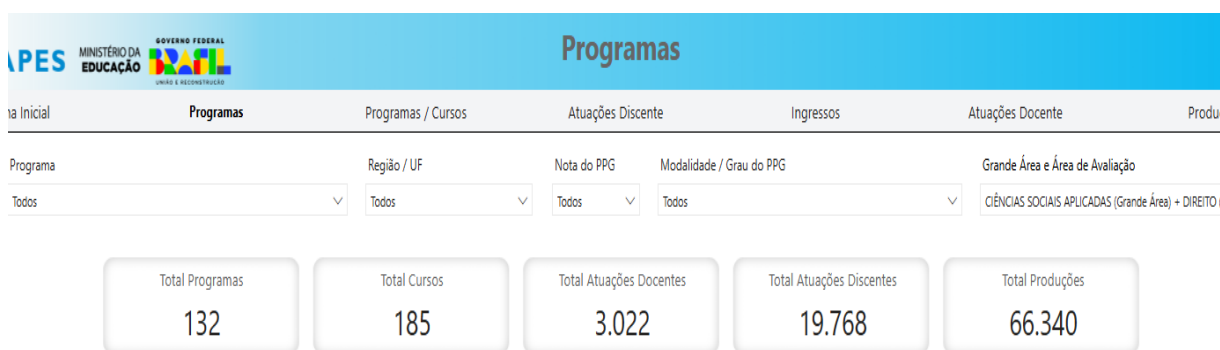
considerar desnecessária a formação adequada para pessoas que atuarão como professores(as) no ensino superior do Direito, acreditando-se que essa poderia ser suprida por outras vias, ou mesmo pelo descumprimento das normas estabelecidas sobre a temática e ausência de fiscalização estatal, com a entrada descontrolada do setor privado nesta seara.

Esse problema, inclusive, não é exclusivo da área do Direito ou do Brasil. O professor Francisco Imbernón discorre que o Sistema Educacional situou a profissionalização docente em um discurso paradoxal e contraditório, pois ocorre: “...de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu”⁸⁴.

A principal diferença é para se evitar um anacronismo nesta análise, contudo, é que o atual cenário brasileiro não carece de criar independência jurídica da antiga metrópole, ou mesmo sofre da ausência de profissionais, por ter apenas 2 cursos no país.

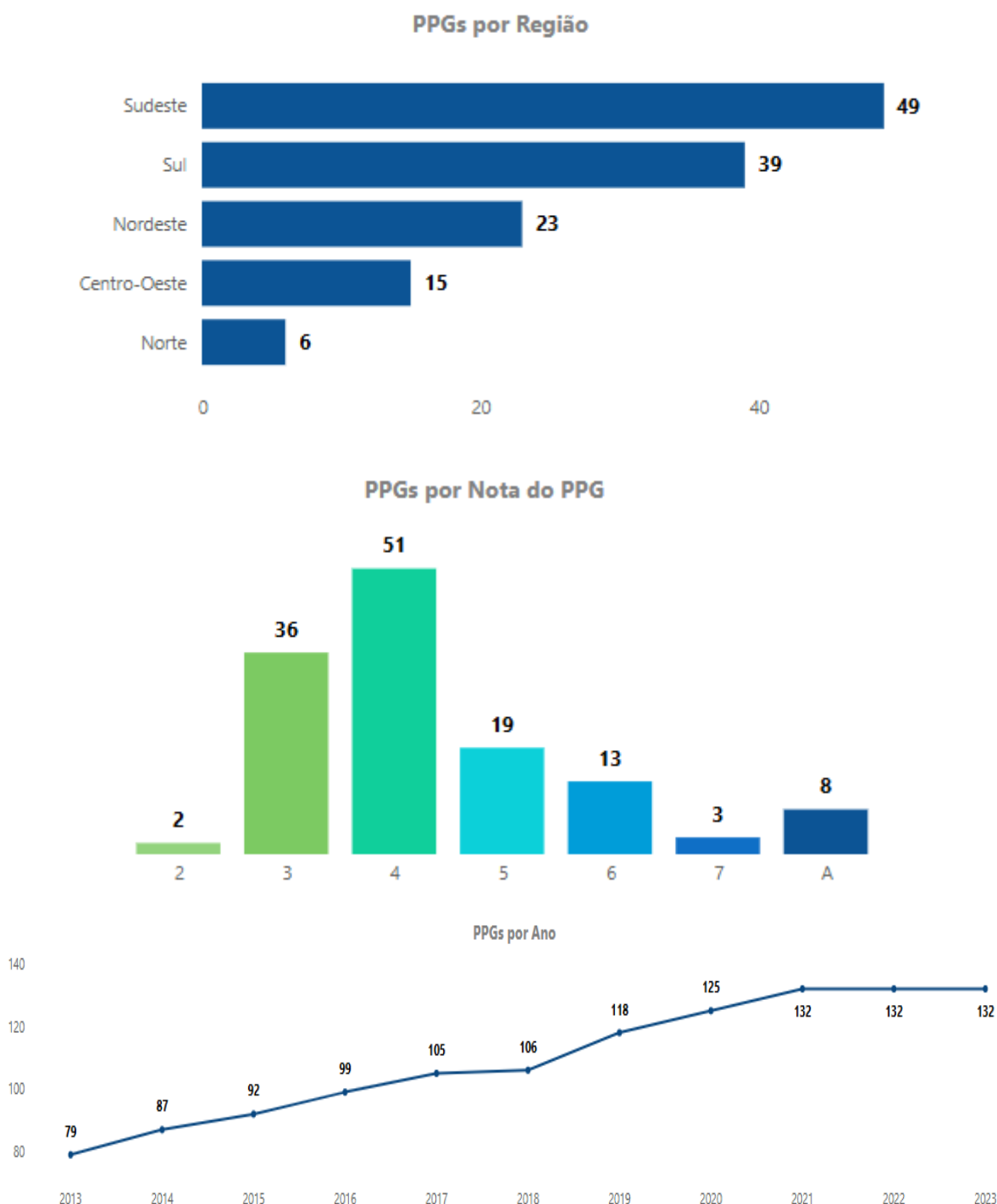
Quando analisado o período de 2013-2023, o Brasil promoveu uma crescente no aumento de mestrados e doutorados que estagnou em 2021, contando com 132 Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, em diversas regiões do país, conforme o último dado público fornecido pela CAPES⁸⁵.

Imagens 2, 3, 4 e 5 - Dados Gerais de 2023 sobre Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Direito no Brasil



⁸⁴ IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 59.

⁸⁵ CAPES. **Painel de Dados do Observatório da Pós-Graduação**. 2024. Disponível em: https://sucupira-v2.capes.gov.br/#busca_observatorio. Acesso em: 19 out. 2025.



Fonte: CAPES. **Painel de Dados do Observatório da Pós-Graduação**. 2024. Disponível em: https://sucupira-v2.capes.gov.br/#busca_observatorio. Acesso em: 19 out. 2025.

Não é possível estabelecer uma condicionante de causa e efeito nessa situação, porém ao explorar o passado e descobrir que diversos dos debates no âmbito educacional daquela época⁸⁶ permanecem ocorrendo até a atualidade,

⁸⁶ MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado**

aponta-se um caminho para reflexão sobre se o que estamos fazendo para lidar com a formação de futuros juristas na atualidade é um percurso que precisamos continuar trilhando repetidamente.

Afinal, após diversas Constituições, aumento do acesso à Educação para a população, tecnologias de ensino, a entrada do capital privado neste âmbito e tantas mudanças essenciais que impactaram a Educação ao longo dos anos, não parece produtivo insistir em solucionar “crises” se adotando cursos de ação que não se apresentam eficazes, com base na experiência histórica.

Nesse sentido, aqui se corrobora com o pensamento da professora Gretha Leite Maia, que a docência não é somente uma ciência que se aprende (aqui, no caso, pelo formato da andragogia), mas sim é um composto que perpassa por esse ato e prossegue, continuamente, no contínuo ciclo de pensamento-conhecimento-ação. Para a autora:

O ensinar deve ser precedido da aquisição do que ensinar, ou seja, conhecimentos, bem como de técnicas e conhecimentos sobre o como ensinar, e também exige que, de forma permanente, o docente se sinta instigado a reflexões sobre o seu fazer no mundo, em que sentido seu fazer é transformador, num plano de pensamento sobre o ensinar.⁸⁷

Esses três elementos devem possuir a mesma carga de importância, afinal, possuir uma “[...] concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário”⁸⁸. Define-se, portanto, que as *stricto sensu* sejam o espaço ideal para esse tripé formativo e equitativo do magistério superior que se apresenta.

Para tanto, a pesquisa sofrerá um recorte para ser levada até a atualidade normativa, buscando compreender o que rege a realidade de um docente do ensino superior brasileiro.

do Ceará. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

⁸⁷ MAIA, Gretha Leite. O Ferreiro da Catarata ou Devemos Pensar sobre o que Fazemos? **Educação Jurídica e Didática no Ensino do Direito** - Estudos em Homenagem à Professora Cecilia Caballero Lois. ROCHA, Maria Vital e BARROSO, Felipe dos Reis (Orgs.). Florianópolis: Habitus, 2020, p. 181.

⁸⁸ CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525-536, Set./Dez. 2004, p. 527.

3.1 Normas e políticas públicas federais vinculadas à formação docente nos cursos de Direito.

A compreensão do papel de deveres e de direitos de um docente é o ponto de partida para compreender como a sociedade brasileira rege e guia essa classe profissional, basicamente responsável por uma das principais agendas da maior parte dos Estados contemporâneos: a Educação. Neste tópico, será apresentado como as normas voltadas à Educação impactam na formação para o magistério do ensino superior.

É possível estabelecer, por meio da análise da Constituição de 1988, uma “garantia de padrão de qualidade”, determinada em seu inciso VII do art. 206⁸⁹. Com essa concepção, a professora Nina Ranieri, em sua Tese de Livre Docência, desenvolve argumento sobre a metodologia de Tomasevski “para identificar as obrigações legais voltadas à promoção, proteção e garantia do direito à educação nos diferentes Estados membros da ONU”⁹⁰

Associando esse pensamento com a determinação constitucional exposta, a referida autora relaciona isso com uma diminuta preocupação do constituinte com a qualidade da educação, em face de outras dimensões abordadas sobre esse mesmo direito na Constituição:

A Constituição, portanto, se dirige ao legislador ordinário estabelecendo, desde logo, restrições, limites, diretrizes, critérios e princípios gerais, além dos meios a serem adotados e de limitações negativas e positivas, a serem estritamente observados, sob pena de inconstitucionalidade. Por outro lado, previsões como “a garantia de padrão de qualidade” (art. 206, VII), demonstram exíguo condicionamento do legislador ordinário: o que é qualidade, quando e de que maneira será assegurado tal padrão fica a critério do legislador, que dispõe de amplo poder de apreciação dos meios e modos de atingir o objetivo. A única limitação à ação do legislador, neste último exemplo, resulta das finalidades da educação expressa no art. 205 (qualidade de educação para formar o indivíduo, o trabalhador e o cidadão), o que se integra, consequentemente, ao núcleo consubstanciador do mínimo existencial⁹¹.

⁸⁹ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...); VII - garantia de padrão de qualidade.

⁹⁰ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. Tese (Livre Docência em Teoria Geral do Estado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, p. 311

⁹¹ RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. Tese (Livre Docência em Teoria Geral do Estado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, p. 315.

Após apresentar alguns projetos de lei da época e suas incongruências, destaca-se a percepção de Ranieri sobre a ausência de programas de treinamento e capacitação de professores como um dos padrões que o legislador deveria atentar no que concerne à “qualidade do ensino”, restando ao Executivo (em todos os níveis da Federação) essa definição do que é “qualidade”, auferida por meios de avaliação de alunos e professores⁹².

Essa busca por qualidade permeia um movimento que o professor Francisco Imbernón também tece críticas, quando se trata da realidade prática educacional e da formação docente, pois quando o legislador que Ranieri aponta se depara com essa obrigação, ele precisa ter consciência que “uma verdadeira mudança” não ocorre sem “(...) uma nova mentalidade, uma nova forma de ver as ocupações sociais e a profissionalidade docente, sem definir uma nova política educativa e sem levar em conta as necessidades pessoais e coletivas da população e dos professores”⁹³. Sem isso, nada efetivamente muda.

A ideia de qualidade, neste estudo, não pode ser encaixada como algo inato e proveniente do mundo da produção contínua capitalista (comparação de objetos ou baseada em atributos mensuráveis) ou medida pela percepção de otimização de recursos ou pela fabricação de indicadores de desempenho para comprovar a qualidade de processos, conforme o discurso neoliberal que fortalece indicadores individualizados e o isolamento docente⁹⁴. A qualidade vai possuir diversas frentes e pode até se utilizar de alguns instrumentos de análise, desde que coloque “o discurso e a prática da verdadeira colaboração e participação”⁹⁵ como premissa para se ter qualidade ao alcançar práticas educacionais alternativas e desvelar currículos ocultos, pois na formação docente e no ensino, a qualidade se encontra no caminho e não apenas nos resultados⁹⁶, que podem ser manipulados.

⁹² RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. Tese (Livre Docência em Teoria Geral do Estado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, p. 319.

⁹³ IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 101.

⁹⁴ IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 103-105.

⁹⁵ IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 105.

⁹⁶ IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 107-108.

Essa análise fornece o panorama primário que se deseja atingir nesta pesquisa. O que ocorre é que tais apontamentos viabilizaram a reflexão do pesquisador na necessidade que esta pesquisa possuía de recortar esse debate em nível constitucional, para se verificar a validade das críticas de Ranieri no patamar do legislador ordinário e das métricas avaliativas adotadas pelos órgãos reguladores em relação à formação docente, sem desconsiderar esta reflexão contínua e crítica de como seriam essas mudanças em busca de qualidade, pela visão de Imbernón.

Para tanto, inspirado no desenvolvimento deste raciocínio, optou-se neste trabalho por verticalizar o enfoque da proposta feita por Ranieri em relação a ausência de programas de treinamento e capacitação docente, por meio de históricos e atuais indicadores governamentais da área e normas voltadas para este campo, para traçar o que estes definiram em relação à preparação ao magistério superior na área do Direito.

Feito esse esclarecimento, é possível passar para a determinação feita pela Lei Federal nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), no texto do seu art. 66, a principal orientação legal sobre o tema é: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

A mesma lei que estipula ser a preparação para o magistério superior prioritariamente no patamar da pós-graduação *stricto sensu*, também determina, contraditoriamente, em seu inciso II do artigo 52, que basta um terço de mestres e doutores como docentes nos quadros da IES. Esse fator implica, virtualmente, não ser necessária aos outros dois terços de professores a formação que, supostamente, os capacitaria para exercer a docência em nível superior.

Quando se analisa esses dois dispositivos em conjunto, em paralelo com as DCN dos Cursos de Direito que foram estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 5/2018, observa-se um descompasso entre a norma federal e a determinação especializada do órgão regulador, incongruência essa que perpassa diversos contextos normativos que aqui serão apresentados. Sobre a LDB, em artigo de autoria deste pesquisador:

O primeiro descompasso é percebido na interpretação da norma do art. 66 da LDB. A palavra "prioritariamente" dá a possibilidade de compreender este termo como "não necessariamente", caso assim alguém deseje. Afinal,

mesmo que a "prioridade" seja formar docentes em nível de mestrado ou doutorado, isso não implica que seja uma obrigação, diante da LDB.⁹⁷

Na época da escrita do artigo citado anteriormente, iniciava-se para este pesquisador a percepção que a possibilidade de simplesmente possuir o título, seja de mestre ou doutor, não era necessário para se formar um docente. Após cinco anos, acredita-se que no cenário atual, seria "pior sem eles", aspecto esse que, infelizmente, a norma federal ainda autoriza que ocorra. Dessa situação, parte o segundo problema proveniente da LDB:

(...) da classe de profissionais que deveria, prioritariamente, ser preparada para exercer o magistério superior, está estipulada um mínimo legal de professores, com mestrado ou doutorado, que deve compor o corpo docente de uma IES, que é de um terço do quadro total. Significa, portanto, que as IES possuem como obrigação contratar apenas um terço dos seus docentes com pós-graduação *stricto sensu*, que seriam justamente os profissionais que teriam recebido, supostamente, a formação necessária para conseguir aplicar as mudanças contidas no novo regramento das DCN.⁹⁸

Assim, dessa hipótese que ser apenas mestre ou doutor em Direito poderia não ser suficiente para ser professor, a norma ainda abria a possibilidade que dois terços do corpo docente sequer precisaria passar pelo preparo de uma *stricto sensu* (que este autor acreditava duvidoso), sendo que a ausência desse título era uma quase certeza da falta desse preparo, pois não existem "licenciaturas em Direito" no país⁹⁹. Desse modo, surge a crítica sobre a referida legislação federal¹⁰⁰, que não se atualizou, no que toca ao nível de exigências sobre a qualidade dos

⁹⁷ ROCHA, Maria Vital; MAGALHÃES, Victor Alves. Os Desafios na Formação dos Docentes nos Cursos de Direito para Aplicação das Metodologias Ativas. **Educação Jurídica e Didática no Ensino do Direito** - Estudos em Homenagem à Professora Cecilia Caballero Lois. ROCHA, Maria Vital e BARROSO, Felipe dos Reis (Orgs.). Florianópolis: Habitus, 2020, p. 280.

⁹⁸ ROCHA, Maria Vital; MAGALHÃES, Victor Alves. Os Desafios na Formação dos Docentes nos Cursos de Direito para Aplicação das Metodologias Ativas. **Educação Jurídica e Didática no Ensino do Direito** - Estudos em Homenagem à Professora Cecilia Caballero Lois. ROCHA, Maria Vital e BARROSO, Felipe dos Reis (Orgs.). Florianópolis: Habitus, 2020, p. 280.

⁹⁹ Adianta-se que identificar a ausência de uma percepção pragmática de saber ministrar uma aula não é o propósito dos apontamentos feitos durante a análise da LDB e dos normativos que seguem ao longo deste tópico, mas sim apontar que a roda que deveria fazer funcionar essa dinâmica está incompleta. Afinal, ensinamos nossos mestrandos e doutorandos essencialmente a aquisição do como "pensar" (formação de pesquisadores) e a "agir" (pensar, mas no contexto aplicado da sala de aula ou dos laboratórios), muitas vezes sem a técnica do "conhecimento" (formação docente) que faça a ponte adequada e natural entre os dois primeiros conceitos, aqui adaptando-se os conceitos trazidos anteriormente por Gretha Leite.

¹⁰⁰ Cf. Sobre o contexto da criação da LDB e a oportunidade perdida de mudar a Educação brasileira pela orientação neoliberal vigente na política deste período: SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

profissionais do magistério superior, visando melhorar a qualidade da formação do egresso do Direito¹⁰¹.

Outra norma que reforça, no âmbito teórico, esse posicionamento em detrimento da formação docente: a Resolução n.º 7 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada em dezembro de 2017. Sem menções explícitas à docência no nível do ensino superior, essa Resolução estabelece as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, prevalecendo-se o enfoque na pesquisa (“produção intelectual”), extensão (“cultura” e “inclusão social”) e do “bem econômico”¹⁰², aspectos fundamentais certamente, mas que ignoram a determinação do art. 66 da LDB.

Também é possível perceber a ausência de importância destinada à formação docente no âmbito dos mestrados e doutorados por meio do relatório, publicado em fevereiro de 2020, com a “Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional”, quando esse afirma que “Desde a inclusão da pós-graduação, em 1961, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o foco tem sido a formação de docentes e pesquisadores para as Universidades e Instituições de Pesquisa”¹⁰³. Apesar do destaque à docência, a realidade é que a formação voltada para o âmbito da pesquisa preponderou sobre a preparação para o magistério, apesar da previsão expressa em que colocava as duas no mesmo patamar.

Essa afirmação pode ser constatada quando se analisa o “Plano Nacional de Pós-Graduação”¹⁰⁴ (PNPG) do decênio que foi concluído ao final do ano de 2020, publicado em dezembro de 2010 (documento basilar para os caminhos da

¹⁰¹ ROCHA, Maria Vital; MAGALHÃES, Victor Alves. Os Desafios na Formação dos Docentes nos Cursos de Direito para Aplicação das Metodologias Ativas. **Educação Jurídica e Didática no Ensino do Direito** - Estudos em Homenagem à Professora Cecilia Caballero Lois. ROCHA, Maria Vital e BARROSO, Felipe dos Reis (Orgs.). Florianópolis: Habitus, 2020, p. 282.

¹⁰² “Art. 1º Constituem programas institucionais de pós-graduação *stricto sensu* os cursos de mestrado e doutorado regulares, pertencentes ao Sistema Nacional de Pós-Graduação, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), submetidos à deliberação pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e homologados pelo Ministro da Educação.

§ 1º Os cursos de mestrado e doutorado são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade.”

¹⁰³ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 - Modelo Multidimensional**. Brasília: CAPES, 2020, p. 5.

¹⁰⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010

Pós-graduação no Brasil). Apesar desse documento, constantemente, fazer remissões para a formação de alunos para a docência por parte da pós-graduação *stricto sensu*, não são objeto de suas diretrizes quaisquer indicadores relacionados com essa suposta política, focando-se em diretrizes relacionadas com a formação para o magistério do ensino básico apenas.

De todo modo, o mesmo documento recomenda a possibilidade de aprimoração do sistema de avaliação dos PPG, para assegurar a excelência do sistema: “a avaliação dos programas deverá incorporar crescentemente parâmetros além daqueles tradicionalmente adotados nas áreas básicas e acadêmicas”¹⁰⁵, aspecto que esta pesquisa busca promover.

E, entre as “outras recomendações” do PNPG publicado em 2010, por decorrência dos diversos desafios que este colocava, existia a sugestão por uma “valorização da carreira docente do ensino superior, estabelecendo remuneração compatível com os desafios colocados pelo PNPG para o desenvolvimento do país”¹⁰⁶ e “valorização dos programas de bolsas de pós-graduação para atrair jovens talentos para a pesquisa e pós-graduação”¹⁰⁷.

A comissão para o novo PNPG foi nomeada apenas em 2022 e, recentemente, foi entregue uma versão para o PNPG 2025-2029 à CAPES que foi aprovada¹⁰⁸. Esse PNPG passou por consulta pública¹⁰⁹, recebendo mais de 1800 contribuições, sendo publicado em julho de 2025¹¹⁰. Contudo, entre os 7 eixos e os diversos objetivos e estratégias apresentados previamente na consulta, não foram

¹⁰⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010, p. 295

¹⁰⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010, p. 305

¹⁰⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010, p. 305

¹⁰⁸ CGCOM/CAPES. Ministério da Educação. CAPES. PNPG 2025-2029. **Conselho Superior aprova VII Plano Nacional de Pós-Graduação**: Documento define diretrizes para a pós-graduação brasileira até 2029: CAPES consolidará texto da versão final antes de publicá-lo. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/conselho-superior-aprova-vii-plano-nacional-de-pos-graduuacao>. Acesso em: 25 maio 2025.

¹⁰⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2024-2028)**. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/pnpg-2024-2028>. Acesso em: 19 out. 2025.

¹¹⁰ CGCOM/CAPES. Ministério da Educação. Gestão da Educação. **CAPES celebra 74 anos e lança VII Plano Nacional de Pós-Graduação**: Documento define diretrizes, objetivos e recomendações para os diversos atores do Sistema Nacional de Pós-Graduação até 2029. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-celebra-74-anos-e-lanca-vii-plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 27 jul. 2025.

percebidas ações voltadas especificamente para a formação de docentes no magistério superior, sendo o direcionamento dessa área para a educação básica.

Entre as contribuições de temas estratégicos prioritários, registrados por estados do Brasil, identificou-se possíveis relações com a temática da formação docente no ensino superior, apesar dos critérios serem genéricos e existir a possibilidade do foco ser na educação básica.

Nota-se, contudo, que apesar de serem possíveis encaixes para nossa temática, apenas o estado do Maranhão sugeriu o aperfeiçoamento dos seus docentes ou discentes, diretamente, para o foco do ensino universitário (“foco na educação técnica e profissional”), podendo ainda serem as propostas do Rio Grande do Norte e da Paraíba relacionadas de maneira mais próxima com a proposta que se busca encontrar neste trabalho, mas não diretamente.¹¹¹

Em um documento preliminar para a consulta pública do PNPG atual, a CAPES disponibilizou o histórico destes planos, que iniciaram em 1975. Para fins de recorte temático, apenas o plano 6 (2011-2020) engloba parte do período analisado¹¹², estando o restante do recorte escolhido em um “limbo direcionador” gerado pela ausência de interesse do governo federal entre 2018-2019, associado com os impactos da pandemia que iniciou em 2020, que começou a ser debelada em 2022.

De todo modo, é importante pontuar que a pós-graduação *stricto sensu*, na concepção contemporânea que possuímos, “remete às décadas de 1950 e 1960, e resulta de múltiplos fatores – desde transformações de natureza geopolítica e econômica, a ações estratégicas promovidas pelo Estado, além de acordos

¹¹¹ No Rio Grande do Norte a proposta de “educação, formação docente em tecnologias educacionais, educação profissional e desenvolvimento humano”; no Tocantins “valorização da formação docente e educação”; no Mato Grosso “capacitação do corpo docente” e “qualificação e preparação dos docentes para educar pessoas com deficiência”; no Maranhão “Formação de professores com foco na educação técnica e profissional”; no Piauí “Formação de professores”; em Sergipe “Educação de qualidade: formação de professores, educação inclusiva, extensão na curricularização, desenvolvimento e acesso a tecnologias educacionais”; no Espírito Santo “Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs): formação de professores”; em Minas Gerais “Formação de professores para transição do modelo educacional e da sala de aula para o século XXI; transdisciplinaridade de ensino”; no Rio Grande do Sul “Sistemas educacionais: Educação Básica (Qualidade da educação básica: formação de professores), doutores em educação nas escolas, estratégias de aprendizagem, formação de professores, gestão de políticas de educação, formação de gestão pública, tecnologias educacionais” e na Paraíba “Transformação da formação acadêmica - Cf. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2024-2028).

¹¹² BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar**. Brasília: CAPES, 2024. p.9-13

internacionais de cooperação visando o desenvolvimento do país”¹¹³. Neste cenário, a CAPES nasce em 1951, para investir o capital nacional em educação especializada, mas apenas com o Parecer n. 977 de 1965 que o formato *stricto sensu* e *lato sensu* foi criado, bem como se determinou a ampliação da pesquisa científica, inspirando-se nas universidades estadunidenses.

Esse parecer, na origem de sua concepção, buscava formar para os cursos superiores dois tipos de profissionais: pesquisadores e docentes, enquanto seu propósito foi “definir a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e do texto legal, concluindo por apresentar as suas características fundamentais na forma da exigência legal”¹¹⁴.

Quando se fala da “necessidade da pós-graduação”, a exigência inicial do ministro da educação, que solicitou a instauração dos cursos de pós-graduação para:

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.¹¹⁵

Nota-se que a primeira ordem era “formar professorado competente”. Dentro do parecer, ainda se complementa:

Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e consequentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor

¹¹³ BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar**. Brasília: CAPES, 2024. p.9.

¹¹⁴ BRASIL - C.E.Su. **Parecer n. 977/65**, publicado em 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=314>. Acesso em: 19 out. 2025.

¹¹⁵ BRASIL - C.E.Su. **Parecer n. 977/65**, publicado em 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=314>. Acesso em: 19 out. 2025.

universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação.¹¹⁶

Percebe-se, portanto, que no propósito inicial dos Programas de Pós-graduação no Brasil, acreditava-se ser “imperativo” a formação do professor universitário, pois existia um sistema incapaz de “assegurar a produção de quadros docentes qualificados”. Elas seriam o local de treinamento natural desses docentes.

Entretanto, ao final do parecer, entre os 16 pontos de conclusão formulados para definir as características fundamentais dos cursos de pós-graduados correspondentes aos dois níveis (mestrado e doutorado), apenas 1 dos pontos foi dedicado à formação docente: “Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa”¹¹⁷, mesmo sendo a docência no nível superior um dos três grandes motivadores da criação das pós *stricto sensu* naquele período.

Com isso, desde o nascedouro contemporâneo das *stricto sensu*, a docência era tratada como uma habilidade desenvolvida “naturalmente”, proveniente do ambiente acadêmico de pesquisa, que consiste em “seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos” e que, até poderia ser exercida, desde que não prejudicasse seus estudos e pesquisas.

Com essa visão diretiva do passado consolidada, agora é possível fazer o paralelo com o futuro, por meio da versão preliminar (2024-2028) do PNPG, que carrega consigo diversos dados e invoca o mesmo trecho¹¹⁸ citado anteriormente, dos três objetivos contidos no Parecer de 1965, para apresentar novos desafios, quais sejam: 1) Elevar o percentual de mestres e doutores na população; 2) Garantir condições adequadas no acesso, permanência e conclusão na pós-graduação; 3) Ampliar a diversidade e a inclusividade na pós-graduação; 4) Reduzir as assimetrias de oferta da pós-graduação; 5) Ampliar as interações com o mundo do trabalho e; 6) Expandir o sistema de pós-graduação com qualidade. No Desafio número 6, é possível vislumbrar um marco que poderia promover a abertura para a formação docente e cumprir o objetivo primário previsto no Parecer n. 977/1965:

¹¹⁶ BRASIL - C.E.Su. **Parecer n. 977/65**, publicado em 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=314>. Acesso em: 19 out. 2025.

¹¹⁷ BRASIL - C.E.Su. **Parecer n. 977/65**, publicado em 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=314>. Acesso em: 19 out. 2025.

¹¹⁸ BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar**. Brasília: CAPES, 2024. p.49.

Como um movimento natural e necessário, vivencia-se atualmente o desafio de reorientar a avaliação da pós-graduação para a qualidade do percurso formativo de mestres e doutores, dando centralidade ao aluno e aos processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (soft skills) que possibilitem ao sistema gerar pessoas inovadoras e capazes de contribuir efetivamente para os grandes desafios da sociedade. Assim, esforços no sentido de repensar o modelo atual de avaliação para abranger a dimensão, a diversidade e a alta complexidade que hoje caracterizam o SNPG já foram iniciados, mas é preciso assegurar novos avanços.¹¹⁹

Acredita-se que essa reorientação por “novos avanços” perpassa pela formação docente adequada, aspecto que aprimoraria a qualidade da formação dos nossos mestres e doutores e, mais especificamente no âmbito do Direito, fomentar o pensar-conhecer-agir. Exemplo dessa necessidade recai sobre a relação com a Extensão Universitária, pois nos dados do relatório “(...) observa(-se) um cenário de pouca articulação entre esse componente e a pesquisa e o ensino, notadamente no nível da pós-graduação, desvalorizando uma potencial frente de aproximação da ciência com a sociedade”¹²⁰. A explicação para isso, na visão da CAPES, seria:

O distanciamento histórico entre a ciência e a sociedade, tanto na forma da linguagem, quanto na forma da incorporação da ciência no cotidiano das pessoas, é uma das potenciais causas da desvalorização da ciência como um ativo e do aumento do negacionismo científico por parcela da população. Assim, a articulação entre a extensão e a pós-graduação faz-se necessária e oportuna no sentido de ampliar o conhecimento sobre o impacto da ciência para o bem-estar da população e o papel de mestres e doutores nesse contexto.¹²¹

O papel de mestres e doutores, capacitados para fazer essa tradução da forma de linguagem e na construção de pontes entre a ciência e as pessoas, são exatamente àqueles devidamente formados na condição de docentes, capazes de conceber as bases de um processo comunicativo de mão dupla que englobe academia-sociedade. Contudo, o foco formativo para a docência permanece direcionado apenas para a educação básica neste projeto também¹²², apesar de existirem contribuições estaduais para possíveis inovações na pós-graduação, com sugestões que podem iniciar uma mudança neste panorama.

¹¹⁹ BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar**. Brasília: CAPES, 2024. p. 71.

¹²⁰ BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar**. Brasília: CAPES, 2024. p. 78.

¹²¹ BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar**. Brasília: CAPES, 2024. p. 78.

¹²² BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar**. Brasília: CAPES, 2024. p. 79-85

O quadro a seguir demonstra como diversos dos pontos apresentados pelos Estados para se construir o Plano Nacional de Pós-Graduação à pedido da CAPES, corroboram com fundamentos que perpassam o desenvolvimento de uma formação docente na própria seara da pós-graduação *stricto sensu*.

Entre o total das contribuições, foram separadas no quadro algumas que podem servir de inspiração para futuros parâmetros de pontuação dos PPG por parte da CAPES.

Ressalte-se que, quando os estados trouxeram contribuições similares, as ideias deduzidas por parte do pesquisador foram repetidas na coluna da direita, para facilitar a consulta do leitor:

Quadro 2: Contribuições à formação docente no ensino superior por parte dos Estados da Federação com ações de implementação deduzidas pelo pesquisador

Estado	Contribuições à Formação Docente para o Ensino Superior	Ideias que podem ser desenvolvidas com enfoque na Formação Docente para o Ensino Superior
Alagoas	Programas de extensão na pós-graduação; tecnologias focadas em <i>soft skills</i> .	Promover de maneira indireta a formação docente, tanto pelo ponto de vista prático (com a extensão), como instrumental (com tecnologias de ensino)
Bahia	Curricularização da extensão; aperfeiçoamento formativo para ensino e pesquisa; abordagem de temas sociais; revisão do produtivismo (métricas Lattes e Qualis).	Promover uma formação de formadores. Desenvolver comunicação com a sociedade por meio dos docentes. Buscar por parâmetros de avaliação que não reforcem apenas a pesquisa quantitativamente.
Ceará	Inclusão de docência no percurso formativo; práticas pedagógicas; impacto social;	Promover a mudança na sociedade ao invés de estudos que não conseguem ultrapassar

	residência de pós-graduação; extensão integrada.	os muros das universidades. Criar uma “residência” destinada à Docência na Pós-Graduação.
Maranhão	Estágios múltiplos (docência, empresa, etc.); qualificação contínua nacional/internacional; formação inovadora; <i>soft skills</i> .	Direcionar a formação do discente para sua maior aptidão. Corpo discente aprender habilidades que podem ser aplicadas na docência.
Paraíba	Formação em <i>soft skills</i> e habilidades interpessoais; reestruturação docente; extensão e estágios na pós-graduação; novas metodologias; formação continuada.	Desenvolver instrumentos para capacitar os alunos para o magistério do ensino superior. Revisitar planos de cargos e carreiras com enfoque na andragogia e atividades docentes.
Pernambuco	Flexibilização do tempo e percurso formativo conforme o perfil do programa; revisão avaliação CAPES.	Adequar o perfil dos Programas para promover caminhos de “pesquisa” e “docência”.
Piauí	Uso de metodologias ativas (prática, tecnologia, inovação).	Promover uma formação de formadores.
Rio Grande do Norte	Temas adaptativos e <i>soft skills</i> ; metodologias ativas; divulgação científica; foco em necessidades locais; avaliação além do Lattes.	Formar professores como tradutores da sociedade e da ciência. Avaliar para além da pesquisa no Lattes, podendo o Lattes ter mais campos destinados aos trabalhos vinculados à atividade de ensino que pudessem pontuar em avaliações.

Sergipe	Curricularização da extensão; valorização de produtos e processos técnicos; desenvolvimento de <i>soft skills</i> como requisito.	Valorizar na avaliação da CAPES os produtos, processos e trabalhos técnicos como condições que poderiam ser associadas diretamente à formação e produtos de docentes capacitados em pedagogia/andragogia.
Acre	Fortalecimento das metodologias ativas na formação de mestres/doutores.	Promover uma formação de formadores.
Amapá	Formação alinhada às demandas locais.	Desenvolver a capacidade de compreender, por meio de sua sala de aula, as demandas que a comunidade carrega.
Amazonas	Parcerias docentes para inovação metodológica; atividades práticas em instituições diversas; uso de IA e Big Data; interação prática universidade-sociedade.	Formar redes para maior impacto de projetos por meio do ensino, condição decorrente de docentes capacitados para tal demanda. Desenvolver a docência em ambientes diversos à Universidade.
Rondônia	Extensão com redes e setor empresarial; IA, RA e Big Data; habilidades interpessoais (<i>soft skills</i>); projetos colaborativos; novos critérios de produtividade.	Fomentar ações de impacto dentro de agentes do mercado, que poderiam financiar a formação tanto de docentes como de pesquisadores
Roraima	Priorização da formação de professores na pós-graduação.	Formar professores como tradutores da sociedade e da

		ciência. Avaliar para além da pesquisa no Lattes, podendo o Lattes ter mais campos destinados aos trabalhos vinculados à atividade de ensino que pudessem pontuar em avaliações.
Tocantins	Políticas de divulgação de pesquisa e extensão.	Valorizar na avaliação da CAPES os produtos, processos e trabalhos técnicos como condições que poderiam ser associadas diretamente à formação.
Distrito Federal	Formação inter/multi/transdisciplinar com enfoque criativo/inovador; formação pedagógica básica; metodologias ativas; avaliação focada na diversidade; extensão fortalecida.	Formar professores como tradutores da sociedade e da ciência. Desenvolver a docência em ambientes diversos à Universidade.
Goiás	Extensão como currículo; inovação no ensino da pós-graduação; formação de <i>soft skills</i> .	Fomentar ações de impacto dentro de agentes do mercado, que poderiam financiar a formação tanto de docentes como de pesquisadores.
Mato Grosso	Projetos de extensão como acreditação profissional; metodologias ativas.	Fomentar ações de impacto dentro de agentes do mercado, que poderiam financiar a formação tanto de docentes como de pesquisadores e

		Promover uma formação de formadores.
Mato Grosso do Sul	Metodologias ativas e ágeis; tecnologias (IA, RV); valorização do tripé ensino-pesquisa-extensão; capacitação humanística.	Focar na formação humanística para os docentes e preparo para as diversas necessidades sociais e pessoais que um indivíduo traz consigo.
Espírito Santo	Formação de orientandos como mentores; competências pedagógicas inovadoras; conexão com sociedade e mercado.	Desenvolver a função de “mentores de carreiras”, servindo de guias para apresentar os caminhos que a pós-graduação permite, que não apenas a pesquisa.
Minas Gerais	<i>Benchmarking</i> de ensino; qualificação docente para demandas do futuro.	Profissionalizar a formação docente por meio do pensar-conhecer-agir.
Rio de Janeiro	Critérios de impacto social; observatório da pós-graduação; proposta de censo para pós-graduação.	Concentrar em um único sistema os dados sobre como a formação docente se desenvolve nos PPGD do país.
São Paulo	Formação continuada para gestão da pós; capacitação para inclusão e diversidade; comunicação científica.	Profissionalizar a gestão educacional dos cursos.
Paraná	Formação específica e permanente para professores-orientadores; incremento de práticas pedagógicas.	Formar como ser um orientador, pois a técnica de ensino individual é distinta da que é aplicada para grupos.

Rio Grande do Sul	Atividades em rede para diminuir competição entre programas.	Evitar o processo de autofagia dos Programas por recursos, fomentando crescimento horizontal das atividades que envolvem uma Pós, inclusive a docência.
Santa Catarina	Estágios e pesquisa durante a formação; revisão de métricas de avaliação; inclusão de <i>soft skills</i> no currículo.	Valorizar na avaliação da CAPES os produtos, processos e trabalhos técnicos como condições que poderiam ser associadas diretamente à formação. Profissionalizar a formação docente por meio do pensar-conhecer-agir. Promover uma formação de formadores.

Fonte: Elaboração própria, com base em: BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar**. Brasília: CAPES, 2024. p. 145-171.

Quanto ao estado do Pará, esse não trouxe sugestões de inovação no campo objeto desta pesquisa.¹²³

Feita essa análise, é possível depreender que existem linhas-base que podem ser traçadas nas sugestões de inovação na pós-graduação *stricto sensu* associadas com a formação docente, algo que implica diretamente na percepção que: se é uma proposta de inovação, significa que não pertence ao enfoque direcionador das políticas diretivas e avaliativas da CAPES, conforme se tinha constatado anteriormente.

3.2 Diretrizes nacionais vinculadas à formação docente nos cursos de Direito

Quando se passa para a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Direito, essas caminham no sentido oposto aos indicadores até agora consolidados, pois exigem cada vez mais habilidades dos discentes de Direito,

¹²³ BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar**. Brasília: CAPES, 2024. p. 157

condições que apenas podem ser cultivadas com uma formação docente adequada que permita o desenvolvimento dessas. Nesse cenário, duas DCN são destinadas aos cursos de Direito e englobam o recorte desta pesquisa: as de 2004 e as de 2018.

Após leitura da análise comparativa, feita por Stephane Lima entre as duas, percebe-se que entre a Diretriz atual (na época do seu trabalho, ainda um projeto) e a anterior "[...] desde já, uma vontade de se efetivar e aprofundar o ensino do Direito em um viés de formação de competências mais práticas que permitam aos juristas uma atuação mais efetiva no mundo."¹²⁴ A autora destaca que vários pontos são meras reproduções ou atualizações de itens existentes na de 2004 que foram herdados pela de 2018. Em relação ao ensino, por exemplo, é importante ressaltar a experiência do Direito Comparado, que deve ser incorporada às aulas, bem como a aceitação de diferentes culturas. O foco do ensino também precisa se direcionar para práticas negociais e processuais, integrando métodos consensuais na universidade, além do estudo de casos concretos¹²⁵.

Outro aspecto a ser considerado são as avaliações que, desde as DCN de 2004, deveriam ser modos específicos e alternativos, sistemáticos, centrados em aspectos essenciais para a identificação do perfil do formando. No entanto, muitas vezes refletem uma metodologia predominantemente teórico-expositiva, que limita o desenvolvimento dos discentes. Nesses casos, para Adeodato, isso faz "[...] com que a imensa maioria das faculdades reduza seu ambiente de estudos a relatos descritivos do direito estatal, consoante a lei e a jurisprudência, que devem ser memorizados pelos alunos"¹²⁶. Contudo, essa passividade não forma novos juristas ideais, conforme a atual Resolução. São necessárias metodologias ativas e interativas, que envolvem a participação dos alunos, ao contrário das técnicas tradicionais centradas no professor¹²⁷.

¹²⁴ LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP)**. 173 f. : il. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Programa de Pós - Graduação em Direito, Fortaleza, 2018, p. 60.

¹²⁵ LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP)**. 173 f. : il. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Programa de Pós - Graduação em Direito, Fortaleza, 2018, p. 59.

¹²⁶ ADEODATO, João Maurício Leitão. O Ensino Jurídico e a Pesquisa: Teoria e Prática que Podem Mudar o Direito. **Revista jurídica consulex**. Brasília (DF), Ano XVI, n. 362, 15 fev. 2012, p. 8.

¹²⁷ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil: Diretrizes Curriculares e Projeto Pedagógico**. Florianópolis: Habitus, 2019, p. 69.

Inclusive, desde as DCN de 2004, técnicas de ensino como o diálogo socrático, estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas (ABP), clínicas jurídicas, *role-play* e simulações são exemplos de modalidades de ensino que poderiam ser utilizadas em consonância com as diretrizes dos cursos de Direito.¹²⁸

Quadro 3: Comparação entre métodos de ensino, saberes práticos e as Diretrizes Nacionais Curriculares de 2004

Métodos de ensino	Saberes práticos	Habilidades e competências da DNC/2004 – art. 4º
Aula expositiva	Saber como dominar a linguagem jurídica	V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
Seminários	Saber como dominar a linguagem jurídica	I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
Método socrático	Saber como argumentar e interpretar	VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
Método do caso	Saber como argumentar e interpretar	II - interpretação e aplicação do Direito; VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
PBL/ABP	Saber como lidar com dados	III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
Clínicas	Saber como agir de modo prudente	IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
Simulação/ <i>Role play</i>	Saber como agir de modo prudente	VII - julgamento e tomada de decisões; e,

Fonte: LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP)**. 173 f. : il. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Fortaleza, 2018, p. 76.

Reforça-se esta percepção da falta de formação relativa ao magistério com o referencial teórico adotado na tese de doutoramento de Jozimeire Angélica Stocco de Camargo Neves da Silva, que, ao explicar os saberes necessários para o exercício da docência de maneira resumida, demonstra aspectos que os docentes devem possuir e a falta de formação básica voltada ao magistério, que a eles limita ou dificulta o alcance de tais necessidades¹²⁹, conforme ilustrado por Stephane Lima anteriormente.

Agora, passando a exemplificar o cenário de construção das DCN de 2018 (vigentes durante a escrita desta pesquisa), aqui foi feita a escolha de manter

¹²⁸LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP)**. 173 f. : il. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Programa de Pós - Graduação em Direito, Fortaleza, 2018, p. 64-76.

¹²⁹SILVA, Jozimeire Angélica Stocco de Camargo Neves da. **O profissional docente do ensino de Direito: o processo de construção de identidade e saberes docentes nas trajetórias de vida**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016, p. 73.

os dados mais atualizados da época, para conceder a mesma percepção que as pessoas que construíram as novas DCN tinham sobre o panorama nacional dos cursos de Direito no Brasil, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Até o ano de 2016, das 2.406 instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, 908 (37,7%) ofertavam Direito e, entre essas, apenas 98 eram públicas¹³⁰.

Em um universo de 8.048.701 matrículas, 862.324 foram apenas nos cursos de Direito, número que representa 10,7% de todas as matrículas para se adentrar no grau superior do Brasil. Desse quantitativo, retirados os cursos não presenciais (com pouca influência nas graduações em Direito e, provavelmente, decorrentes de alguma exceção legal), 772.462 pertencem aos cursos privados, enquanto 89.393 aos públicos¹³¹. Entraram no mercado de trabalho naquele ano, na condição de "concluintes", 107.909 bacharéis em Direito (11,5% de todos do País), dos quais 95.703 vieram das universidades privadas¹³².

Ainda durante o ano de 2016, das 908 IES que ofertavam Direito, apenas 142 receberam da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) o selo de qualidade em ensino de Direito, sendo os critérios objetivos para isso bastante módicos: ter pelo menos 20 participantes em três edições do Exame de Ordem Unificado (com peso 4 na avaliação), e também, do ENADE (com peso 1). As IES com nota acima de 7, em escala de 0 a 10, receberam o selo¹³³. Naquele mesmo ano, a marca de 1 milhão de advogados(as) inscritos(as) nos quadros da Ordem foi atingida.

No âmbito do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2018, na área do Direito, entre os valores de 1 (pior) a 5 (melhor) situação, tiveram 1.104 cursos participantes: 43,2% obtiveram nota 3, 33,7% com nota 2 e 2,9% com conceito 1. Ou seja, 79,8% dos cursos de Direito do país não conseguem atingir as notas 4 e 5 dessa avaliação, existindo apenas 76 cursos no Brasil (6,9%)

¹³⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017.

¹³¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017.

¹³² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017.

¹³³ ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **OAB Recomenda**. Brasília: OAB Federal, [20??], Sítio Eletrônico. Disponível em: <https://www.oab.org.br/servicos/oabrecomenda>. Acesso em: 19 out. 2025.

que atingiram a nota máxima. O conceito modal das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste é nota 2, enquanto do Sul e Sudeste é nota 3.¹³⁴

Entre os 76 cursos de nota máxima, 56 eram ofertados por IES públicas, sendo o conceito 5 (39,2%) o valor modal quando considerado apenas as 143 IES públicas. Contudo, esse número das públicas representava apenas 13% do total de cursos avaliados, sendo os demais 87% (961 cursos) de IES privadas, com valor modal 3.¹³⁵

Tais números permitem perceber a relevância (atualmente, com proporções ainda maiores¹³⁶), por meio dos níveis de grandeza com os quais as normas reguladoras em debate (ou a ausência dessas) afetam as pessoas desta profissão e, conseqüentemente, a população brasileira que será atendida por tais profissionais. Assim, a influência que uma formação adequada para docentes do Direito poderia exercer sobre milhares de novos juristas se mostra cada vez mais impactante, inclusive para detectar em quais locais a formação discente poderia ser precária e estabelecer níveis de qualidade mínimos para esses cursos.

Para enfrentar esse cenário, contudo, diversas são as competências formativas que são exigidas para o perfil dos graduandos em Direito pelas atuais DCN, algo que conseqüentemente reflete no papel que os(as) professores(as) precisam desenvolver em conjunto com seus(suas) alunos(as) em sala de aula:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da Justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

(...)

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

¹³⁴ Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES. **Relatório Síntese de Área: Direito.** SINAES/ENADE: 2018, p.91-92. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Direito.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

¹³⁵ Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES. **Relatório Síntese de Área: Direito.** SINAES/ENADE: 2018, p.93-94. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Direito.pdf. Acesso em: 30 out. 2024

¹³⁶ Cf. Resultados de 2023 promovidos pelo INEP, disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 31 out. 2024.

- I – interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;
- II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas
- III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;
- IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;
- V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;
- VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;
- VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;
- X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;
- XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;
- XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
- XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e
- XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.¹³⁷

Além desse complexo rol, outras exigências são feitas ao corpo docente, como a aplicação de metodologias ativas e a interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos dos Cursos¹³⁸.

A motivação pedagógica envolvida nas atuais DCN do Direito pode ser caracterizada pela necessidade de fazer os estudantes saírem da clássica posição passiva de aprendizado e se tornem automotivados, agentes ativos preparados para assumir responsabilidade por seu próprio aprendizado e desenvolvimento de habilidades, que consigam compreender como atribuir valor para si e atuarem como empreendedores de suas carreiras¹³⁹, sendo algo inerente ao que o novo mercado exigirá desses, motivo pelo qual as metodologias ativas, as aulas com viés prático e a interdisciplinaridade foram tão importantes na concepção dessas diretrizes. Para além disso, novas aptidões serão exigidas dos juristas do futuro, que precisarão

¹³⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

¹³⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

¹³⁹ BARBER, Michael; DONNELLY, Katelyn e RIZVI, Saad. **An Avalanche is Coming: Higher Education and the Revolution Ahead**. Londres: IPPR, 2013, p. 63

desenvolver competências e desbravar campos diversos aos que uma inteligência artificial, cada vez melhor, consegue ocupar¹⁴⁰.

Para alcançarmos esta aspiração por estudantes ativos, é necessário conhecê-los inicialmente. Apoiando-se no pensamento de Ghirardi, "as instituições educacionais têm por missão preparar e moldar o sujeito ao objeto. As características desse último têm precedência sobre as idiossincrasias do primeiro"¹⁴¹. Tal padronização é refletida nas universidades sobre a "forma de pensar", pois ainda existem professores que acreditam (ou simplesmente não conseguem agir de maneira diversa, pois não foram preparados para isso) quando se deparam com as individualidades de seus alunos, que essas são irrelevantes no seio universitário¹⁴².

A crítica que Ghirardi faz é completamente moldável ao que as novas DCN se propuseram. Os estudantes de Direito precisam parar de ser tratados como sujeitos abaixo dos objetos de estudo e fazerem parte da construção dos seus próprios saberes, mas para isso, quem exerce o magistério não mais serão os únicos detentores do conhecimento e sim os que ajudarão os discentes durante o trilhar de seus próprios caminhos.

Para que isso ocorra, é necessário que os professores conheçam seus alunos, afinal, "a compreensão deste sujeito, em sua condição concreta de vida e em suas peculiaridades históricas, psicológicas, sociais é, segundo esse ponto de vista, fundamental para o desenho de estratégias de aprendizagem"¹⁴³. Infelizmente, sem a preocupação devida com a construção do pensar-conhecer-agir docente, os direcionamentos das DCN não conseguirão ultrapassar a barreira de serem consideradas, erroneamente, como:

[...] ideais ingênuos, *normas programáticas* das diretrizes curriculares do ensino jurídico, elaboradas por alguns tecnocratas, e de projetos pedagógicos de curso - PPCs desenvolvidos por professores e gestores que precisam dar respostas à sociedade, à Ordem dos Advogados do Brasil e ao

¹⁴⁰ SUSSKIND, Richard. **Tomorrow's Lawyers: An Introduction to Your Future**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2017.

¹⁴¹ GHIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos da sala de aula? [recurso eletrônico]: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito**. São Paulo: FGV Direito SP, 2015, p. 38.

¹⁴² GHIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos da sala de aula? [recurso eletrônico]: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito**. São Paulo: FGV Direito SP, 2015, p. 38-39.

¹⁴³ GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012, p. 45.

Estado, mas *não* vivenciam o Direito, logo desconhecem as necessidades do seu mercado.¹⁴⁴

Percebe-se, com toda essa carga de responsabilidades e saberes necessários para esse “novo” tipo de aprender, que o ensino bancário clássico¹⁴⁵ não é suficiente para suprir as obrigações dos professores nos cursos de Direito, pois o desenvolvimento dessas habilidades exigem que o docente do ensino superior seja percebido pelos estudantes e pela sociedade como “(...) aquele que consegue romper com os paradigmas e fazê-los pensar a partir de práticas pedagógicas inovadoras”¹⁴⁶.

Sobre esse tema, em 2016, foi publicado um artigo analisando a produção acadêmica brasileira exatamente sobre a “[...] lacuna relativa aos conhecimentos pedagógicos, existente na formação recebida pelo professor bacharel”¹⁴⁷, buscando-se compreender se a academia estava refletindo sobre esse assunto, sendo descoberto pelas autoras que:

Os dados revelaram que os problemas e os objetivos das investigações possuem, como principal direcionamento, o conhecimento da formação e da prática pedagógica dos professores graduados em cursos de bacharelado. Outra preocupação, que se destaca nas dissertações e teses analisadas, é a construção de saberes pedagógicos. Ressaltam-se, ainda, abordagens que buscam investigar aspectos relacionados às experiências profissionais e suas relação com a docência, trajetórias da profissão docente e afetividade e socialidade do professor bacharel.¹⁴⁸

Aparentemente, a ausência de uma formação docente não é uma preocupação exclusiva do curso de Direito, mas sim perpassa por algo compartilhado por diversos campos das humanidades.

¹⁴⁴ MUSSE, Luciana Barbosa. FREITAS FILHO, Roberto. Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional? **Revista Jurídica da Presidência**. Brasília, v. 17 n. 111 Fev./Maio 2015 p. 176.

¹⁴⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª Ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 24-27

¹⁴⁶ RIO, Josué Justino do. O ensino jurídico e o projeto pedagógico do curso de Direito: Para uma formação crítica e humanística. **Anais de Trabalhos Premiados**. 2º Congresso de Pesquisa Científica: Inovação, Ética e Sustentabilidade, 2012, p. 99.

¹⁴⁷ BARROS, Conceição de Maria Pinheiro Barros e DIAS, Ana Maria Iorio. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**. Natal (RN), v. 54, n. 40, p. 42-74, 20 set. 2016, p. 46

¹⁴⁸ BARROS, Conceição de Maria Pinheiro Barros e DIAS, Ana Maria Iorio. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**. Natal (RN), v. 54, n. 40, p. 42-74, 20 set. 2016, p. 59

3.3 Desenvolvimento dos critérios avaliativos dos Programas de Pós-graduação no Brasil promovidos pela área do Direito na CAPES

Compreendendo-se o cenário nacional para o qual as normas destinadas aos cursos de graduação em Direito foram desenvolvidas e as dificuldades inerentes dessa realidade, este tópico terá como enfoque as políticas destinadas aos espaços que deveriam formar os docentes para esse contexto e se são condizentes com esse enfrentamento, acompanhadas por meio da alimentação de dados da Plataforma Sucupira desde 2014¹⁴⁹ por parte dos Programas.

Aqui é necessário retomar a classificação das IES brasileiras pelo PNPG de 2010 e o incentivo que esse faz por novos critérios de avaliação, em face das atuais necessidades acadêmicas e não acadêmicas que se apresentam, tal qual o que esta pesquisa propõe subsidiar:

“(...) Este conjunto de natureza diferente e complementar deverá responder por demandas e necessidades diferentes: num extremo, a necessidade de formar professores e pesquisadores voltados para o sistema de ensino e de pesquisa; noutro extremo, a necessidade de formar quadros e técnicos altamente especializados para os setores público e privado. Em consequência, será preciso criar mais de um sistema de avaliação e depurar diferentes critérios de teor acadêmico e não-acadêmico, ajustados para as diferentes situações e necessidades, como no mestrado profissional.”¹⁵⁰

Dessa maneira, em face da necessidade de se criar um sistema de avaliação para um dos extremos que o PNPG de 2010 define (necessidade de formar professores), primeiro necessitamos estabelecer quais os conceitos vigentes, que representam os critérios avaliativos da CAPES, para conceber uma proposta.

¹⁴⁹ Cf. Caso queira compreender como as avaliações passaram de trienais para quadrienais, o propósito da Sucupira e como a CAPES e a plataforma influenciaram a avaliação contemporânea dos PPG, recomenda-se a leitura: CONTO, Sabrina Fonseca de. A Plataforma Sucupira e sua importância na avaliação dos programas de pós-graduação. In: FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; MOSER, Giancarlo (org.). **Interfaces regulatórias e estratégicas institucionais no ensino superior: reflexões aplicadas ao contexto brasileiro**. Criciúma, SC: Ediunesc, 2025 e PATRUS, R.; SHIGAKI, H. B.; DANTAS, D. C.. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 4, p. 642–655, out. 2018.

¹⁵⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – **PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010, p. 128.

Com esse propósito, inicia-se com a análise do relatório quadrienal da área do Direito publicado para o período de 2013-2016¹⁵¹ e documentos subsidiários desta época, sendo esses os itens que definem as notas dos Programas:

Quadro 4: Critérios avaliação Quadrienal de 2017 da CAPES (referente ao período 2013 - 2016) – Área do Direito

1 – Proposta do Programa (Peso 0)	1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular. 1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área. 1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.
2 – Corpo Docente (Peso 20)	2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa. 2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa. 2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa. 2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.
3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações (Peso 30)	3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente. 3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa. 3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área. 3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.
4 – Produção Intelectual (Peso 40)	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente. 4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa. 4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.

¹⁵¹ CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 - Direito**. Gustavo Ferreira Santos (Coord.). Brasília: CAPES, 2017.

	4.4. Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.
5 – Inserção Social (Peso 10)	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa. 5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação. 5.3 – Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados pelo Relatório de Avaliação Quadrienal 2017 - Direito, p. 21-39

Esses tópicos e pesos concretizam as reais prioridades das métricas vigentes dessa área, as quais já eram perceptíveis na construção apresentada no capítulo anterior, mas que são reforçadas na avaliação apresentada, tornando palpáveis os critérios estabelecidos como essenciais pelos representantes da área em conjunto com o órgão regulador.

Percebe-se, primeiramente, que nenhum dos tópicos voltados para a avaliação do corpo docente são associados com sua preparação para o exercício do magistério superior. Inclusive, não se percebe qualquer relação com essa formação e, no único subtópico em que seria possível fazer uma conexão precária com tal temática (item 1.2), a pontuação em formato de “peso” é zero.

Além de demonstrar a ausência de relevância da formação docente dos alunos nas avaliações dos Programas pela CAPES, essas pontuações (pesos) reforçam outro fator mencionado anteriormente: o enfoque na formação de pesquisadores. Ao se atribuir 40% da nota do Programa em análise específica para a produção científica, além de alguns itens vinculados com “pesquisa”, em todos os outros três tópicos que apresentam “peso” efetivo no índice do quadro acima. Fica, assim, evidente o papel preponderante que a pesquisa assume no processo avaliativo dos PPGD.

Neste relatório, apenas 20% da nota é dedicada às atividades exercidas pelos docentes, sendo apenas o “Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa” (item 2.1), algo que poderia influenciar minimamente a nota (apenas 5% da nota total), quando se fala de “aprimoramento e experiência” do corpo de professores. Contudo, os critérios para se atingir a pontuação máxima não possuem nenhuma relação com o preparo

docente para a andragogia, pois para se conseguir a nota máxima, são consideradas quatro características:

MUITO BOM o Programa de Pós-Graduação no qual (1) a totalidade do corpo docente permanente tenha formação em área adequada à proposta do Programa, (2) demonstre na composição do corpo docente a existência de docentes com maior e com menor tempo de titulação, (3) pelo menos 70% do corpo docente permanente tenha mais de três anos de doutoramento, (4) pelo menos 50% do corpo docente permanente mantenha atividades com outros programas de pós-graduação, nacionais ou estrangeiros¹⁵²

Corroborando essa análise, na “Apresentação da área no Seminário Síntese de Acompanhamento SNPG 2015”¹⁵³, os enfoques fornecidos na apresentação dos coordenadores da área foram: quantidade de Programas divididos por estado, evolução comparativa dessa quantidade, expansão do número de periódicos em estratos superiores do Qualis, número de artigos incluídos nos estratos superiores, distribuição dos conceitos avaliativos dos Programas (na época, quase metade dos Programas eram nota 3, 30% nota 4, 12% nota 5 e 9% nota 6) e percentual de alunos matriculados por região. Nota-se, mais uma vez, que basicamente todo o enfoque era fornecido para métricas de produção, conceito dos Programas e distribuição espacial no território nacional.

Ao final da apresentação, os coordenadores da área fazem recomendações e encaminhamentos, que aqui se reproduz:

- a) Manter o crescimento da área, de modo a contemplar a demanda de formação de docentes para a graduação em Direito
- b) Aumentar significativamente o número de programas de mestrado profissional
- c) Qualificar a produção da área, sobretudo em periódicos internacionais
- d) Aprimorar os indicadores de excelência para a avaliação quadrienal, discutindo-os com a comunidade¹⁵⁴

Os três últimos indicadores, nada possuem relação com a docência. Um fala dos mestrados profissionais, outro sobre pontuações de pesquisa e o último sobre os indicadores de excelência da quadrienal que, conforme já apresentados, não incentivaram a formação docente.

¹⁵² CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 - Direito**. Gustavo Ferreira Santos (Coord.). Brasília: CAPES, 2017.

¹⁵³ ROESLER, Claudia Rosane; MAUÉS, Antonio Moreira; SANTOS, Gustavo Ferreira. **SEMINÁRIO SÍNTESE - ACOMPANHAMENTO DE MEIO TERMO SNPG - Coordenação da Área do Direito**. Apresentado na 160ª Reunião CTC-ES. Slides. Brasília: CAPES, 2015.

¹⁵⁴ ROESLER, Claudia Rosane; MAUÉS, Antonio Moreira; SANTOS, Gustavo Ferreira. **SEMINÁRIO SÍNTESE - ACOMPANHAMENTO DE MEIO TERMO SNPG - Coordenação da Área do Direito**. Apresentado na 160ª Reunião CTC-ES. Slides. Brasília: CAPES, 2015.

O único indicador que se preocupa com a formação docente, trata essa apenas do ponto de vista quantitativo, buscando “manter o crescimento” da pós-graduação *stricto sensu* para alimentar o aumento exponencial de cursos de Direito no país. E, conforme já demonstrado, o resultado de uma política nesses moldes de produção em série, sem indicadores que se preocupam com a qualidade, ainda mais se tratando da seara educacional, por nossa percepção, acarreta em um resultado desastroso.

Em 2015, a coordenação de área do Direito entregou um relatório um pouco mais detalhado sobre o cenário dos PPGD no Brasil¹⁵⁵. Quando esse Relatório fala de docentes, trata apenas do ponto de vista quantitativo (taxa de crescimento, como eles são classificados, proporção docente-discente etc.), sendo o restante do relatório, basicamente, uma abordagem dos parâmetros da ficha de avaliação e como foram feitos os registros das pesquisas.

Para além disso, vale mencionar o que eles focam no quesito 2 (corpo docente), cujo pontos de abordagem foram: a) Números mínimos para a composição do corpo docente permanente e de colaboradores; b) A relativização da titulação de doutorado obtida na área ou fora dela, tomando-se como critério definidor da adequação do pertencimento a um corpo docente não a origem disciplinar do título, mas a produção do docente nos últimos cinco anos; c) A distinção entre a participação esperada dos docentes permanentes, colaboradores e visitantes para o desenvolvimento das atividades dos programas de pós-graduação.¹⁵⁶ Mais uma vez, como é possível perceber, nenhuma preocupação subsiste sobre a qualidade da formação docente ou perpassa o item 2.1, que foi apontado anteriormente.

Agora será feita a análise do relatório quadrienal da área do Direito publicado para a quadrienal de 2017-2020 e documentos subsidiários do período, sendo esses os itens que definem as notas dos Programas no referido momento:

Quadro 5: Critérios avaliação Quadrienal de 2021 da CAPES (referente ao período 2017 - 2020) – Área do Direito

1 - Programa	1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível em relação aos objetivos/missão do

¹⁵⁵ ROESLER, Claudia Rosane; MAUÉS, Antonio Moreira; SANTOS, Gustavo Ferreira. **Relatório Seminário de Acompanhamento 2015 - Área de Avaliação: Direito**. Brasília: CAPES, 2015.

¹⁵⁶ ROESLER, Claudia Rosane; MAUÉS, Antonio Moreira; SANTOS, Gustavo Ferreira. **Relatório Seminário de Acompanhamento 2015 - Área de Avaliação: Direito**. Brasília: CAPES, 2015, p. 13.

	programa. 1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa. 1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística. 1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.
2 - Formação	2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa. 2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos. 2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida. 2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa 2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.
3 - Impacto na Sociedade	3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa. 3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa. 3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados pelo Relatório de Avaliação Quadrienal 2021 - Direito, p. 45-77

Entre as diretrizes principais desse período, é viável destacar os itens 1.2, 1.4, 2.5 e 3.3 como possíveis influenciadores diretos e indiretos da formação docente qualitativa, aspecto que merece aprofundamento.

Para o “perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa”, nenhum dos 4 subpontos trata especificamente sobre a formação docente destinada à pedagogia, focando principalmente em pesquisa, aderência e regime de trabalho¹⁵⁷.

Quanto aos “processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual”, seu único subtópico não aborda qualquer critério para a formação docente de maneira vinculativa.¹⁵⁸

¹⁵⁷ CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito**. Otavio Luiz Rodrigues Jr. (Coord.). Brasília: CAPES, 2021, p. 48-51.

¹⁵⁸ CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito**. Otavio Luiz Rodrigues Jr. (Coord.). Brasília: CAPES, 2021, p. 53-54.

Em relação à “qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa”, apenas no subponto 2.5.3 existe a obrigatoriedade de participação do professor em atividades de ensino e extensão no âmbito da graduação, sendo esse um quinto de 20% da nota referente ao ponto 2.5.¹⁵⁹

Finalmente, analisando-se o subponto “internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa”, a maior parte do enfoque também é destinado à pesquisa ou atividades correlatas, não existindo nenhum ponto que busque a valorização da docência *per se* entre os critérios de pontuação.¹⁶⁰

Com base na pontuação, nota-se que o quadriênio em análise não trouxe consigo novidades sobre a formação docente, pelo menos, quando relacionado ao principal critério que os PPGD observam atingir para aumentar suas classificações. Inclusive, o mesmo documento estabelece os parâmetros para se atingir nota 6 ou 7, ápice da avaliação, quais sejam:

I. Requisitos obrigatórios para a elegibilidade dos Programas à Nota 7:

1. Contar com curso de doutorado que tenha funcionado nos dois últimos quadriênios (2013 e 2017) e que tenha obtido nota 6 no último quadriênio.
2. Haver recebido três conceitos “Muito Bom” nos três quesitos de avaliação e em todos os itens dos Quesitos 1 a 3.
3. No Quesito 2 (Formação), deverá apresentar clara distinção dos demais Programas que receberam nota 5, considerando os indicadores de excelência de formação e produção intelectual da Área e o nível de desempenho superior, a saber:
 - a) Indicação de tese premiada ou de teses que alcançaram significativo impacto, após publicação em editora ou periódico de excelência nacional ou internacional, conforme o subitem 2.1.1. da Ficha de Avaliação.
 - b) Possuir, no mínimo, 10 produtos internacionais para Programas com até 20 docentes, e, no mínimo, 20 produtos internacionais para Programas com mais de 20 docentes, no marco da produção referida no subitem 2.4.3 da Ficha de Avaliação.
 - c) Possuir, no mínimo, 80 artigos em periódicos A1/A2 para Programas com até 20 docentes, e, no mínimo, 140 artigos em periódicos A1/A2 para Programas com mais de 20 docentes, no marco da produção referida no subitem 2.4.1. da Ficha de Avaliação.
 - d) Apresentar, no marco do subitem 1.2.4 da Ficha de Avaliação, um quantitativo destacado em relação ao teto exigido para este requisito.
 - e) Apresentar, no marco do subitem 2.5.5. da Ficha de Avaliação, um quantitativo destacado em relação ao teto exigido para este requisito no que se refere à nucleação e à atração de estagiários pós-doutorais.

¹⁵⁹ CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito**. Otavio Luiz Rodrigues Jr. (Coord.). Brasília: CAPES, 2021, p. 63-69

¹⁶⁰ CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito**. Otavio Luiz Rodrigues Jr. (Coord.). Brasília: CAPES, 2021, p. 73-77.

- f) No marco do subitem 3.1.1., a indicação dos destaques do ciclo avaliativo deverá demonstrar destacada excelência internacional em comparação com os demais Programas nota 6 da Área.
- g) No marco do subitem 3.3.1., um quantitativo destacado em relação ao teto exigido para este requisito.

II. Requisitos obrigatórios para a elegibilidade dos Programas à Nota 6:

1. Contar com curso de doutorado que tenha funcionado nos dois últimos quadriênios (2013 e 2017) e que possua nota 5 no último quadriênio (2017).
2. Haver recebido três conceitos “Muito Bom” nos três quesitos de avaliação e até dois conceitos “Bom” nos itens dos Quesitos 1 a 3.
3. No Quesito 2 (Formação), deverá apresentar clara distinção dos demais Programas que receberam nota 5, considerando os indicadores de excelência de formação e produção intelectual da Área e o nível de desempenho superior, a saber:
 - a) Indicação de tese que alcançou impacto, após publicação em editora ou periódico de excelência nacional ou internacional, conforme o subitem 2.1.1. da Ficha de Avaliação.
 - b) Possuir, no mínimo, 10 produtos internacionais para Programas com até 20 docentes, e, no mínimo, 20 produtos internacionais para Programas com mais de 20 docentes, no marco da produção referida no subitem 2.4.3 da Ficha de Avaliação.
 - c) Possuir, no mínimo, 80 artigos em periódicos A1/A4 para Programas com até 20 docentes, e, no mínimo, 140 artigos em periódicos A1/A4 para Programas com mais de 20 docentes, no marco da produção referida no subitem 2.4.1. da Ficha de Avaliação.
 - d) Apresentar, no marco do subitem 1.2.4 da Ficha de Avaliação, um quantitativo superior ao teto exigido para este requisito.
 - e) Apresentar, no marco do subitem 2.5.5. da Ficha de Avaliação, quantitativo de nucleação ou de atração de estagiários pós-doutorais.
 - f) No marco do subitem 3.1.1., a indicação dos destaques do ciclo avaliativo deverá demonstrar destacada excelência internacional em comparação com os demais Programas nota 5 da Área.
 - g) No marco do subitem 3.3.1., um quantitativo superior em relação ao teto exigido para este requisito.¹⁶¹

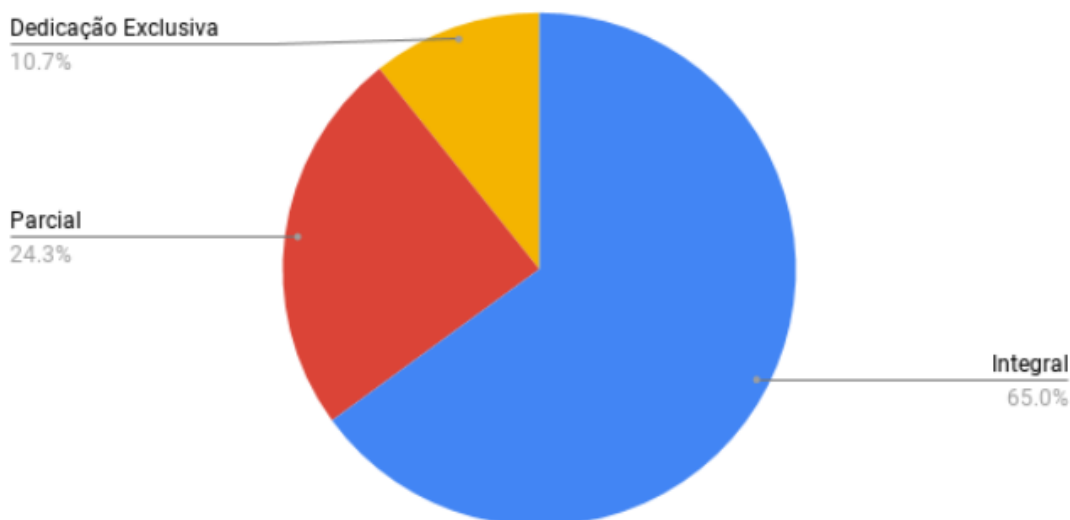
Percebendo-se, com isso, que para atingir o grupo seletivo dos PPGD notas 6 e 7 do país, não é necessário focar na formação de professores, devendo-se concentrar forças em alta produção acadêmica (pesquisa), associada com a internacionalização dessa.

Antes desse documento ser publicado, é interessante avaliar dois documentos que anunciaram o novo contexto avaliativo, publicados em 2019. No âmbito do Documento de Área¹⁶², existem considerações sobre o estado da arte dos PPGD do Direito e para o futuro da área. Neste panorama curto, com 22 páginas, existe uma informação que vale abordar:

¹⁶¹ CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito**. Otavio Luiz Rodrigues Jr. (Coord.). Brasília: CAPES, 2021, p. 106-108.

¹⁶² RODRIGUES JR. Otavio Luiz; PINTO, Felipe Chiarello de Souza; MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de. **Documento de Área - Área 26 Direito**. Brasília: CAPES, 2019.

Gráfico 1 - Docentes por Regime de Trabalho nos PPGD em 2018

Docentes por Regime de Trabalho em PPGs da Área do Direito em 2018

Fonte: RODRIGUES JR. Otavio Luiz; PINTO, Felipe Chiarello de Souza; MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de. Documento de Área - Área 26 Direito. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/direito-pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024, p. 9.

A interpretação fornecida pela coordenação área sobre esse dado defende tais percentuais serem positivos no espectro dos regimes de trabalho, pois “(...) dado que há um número menor do que 30% de docentes em tempo parcial, considerando-se o somatório das categorias tempo integral e dedicação exclusiva.”¹⁶³, aspecto que demonstraria compromisso com a qualidade e as condições de exercício da docência.

Entretanto, defende-se que esse percentual reflete exatamente o oposto do que seria a “melhor prática universitária” e a visão desta pesquisa do que seria qualidade. Pouco menos de 11% dos profissionais mais qualificados em titulação do país se dedicavam exclusivamente para a docência e a academia naquele período pois, apesar do nome “integral”, sabe-se que esse regime é compartilhado, por parte dos profissionais do Direito, com outras atividades laborais, tais como: concursos públicos, consultorias no setor público/privado ou a advocacia privada, principalmente por decorrência de aspectos remuneratórios.

¹⁶³ RODRIGUES JR. Otavio Luiz; PINTO, Felipe Chiarello de Souza; MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de. **Documento de Área - Área 26 Direito**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/direito-pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024, p. 10.

Inclusive, a quebra da dedicação exclusiva implica em diminuição da remuneração, então uma das justificativas plausíveis de sair desse status para um regime integral ou parcial, é que outras atividades podem fornecer um maior retorno financeiro e reconhecimento profissional. Isso sem contar que, docentes recém-contratados em universidades públicas, geralmente possuem um período de anos inicial de dedicação exclusiva obrigatória, ou seja, talvez este dado com 10,7% ainda esteja corrompido por aqueles que somente estão esperando esse lapso temporal terminar, para solicitar o fim dessa condição.

Essa informação, pela ótica deste trabalho, demonstra que a maior parte dos doutores em Direito no país, vinculados com os PPGD, não possuem condições ou não se sentem atraídos para se dedicarem exclusivamente à docência como meio de vida.

Na considerações sobre o futuro da área, um dos tópicos que dialoga com a proposta desta pesquisa são as perspectivas de impacto na sociedade, com pesquisas aplicadas e não meramente puras sendo caracterizadas com o mesmo nível de importância¹⁶⁴, apesar da ausência de percepção que as primeiras são carentes de profissionais com os conhecimentos de uma formação docente adequada, para trabalhar as escutas do campo e traduzir para a sala de aula, bem como fazer o sentido inverso de levar as soluções acadêmicas com a roupagem necessária para ser aplicada na realidade social.

Quanto ao Relatório de Meio Termo, também de 2019, foi o momento em que os elementos avaliativos foram apresentados às pessoas que coordenam os PPGD, bem como outros debates, basicamente vinculados à área da pesquisa e de publicações, também foram feitos.¹⁶⁵ Nada relativo à formação qualitativa de docentes.

Ressalte-se que este período da quadrienal 2017-2020 foi conturbado, pois houve uma judicialização ocorrida em 2021, associada com as classificações dos PPGD, somado com a Pandemia de COVID-19 e a suspensão temporária da Quadrienal, que gerou o prolongamento da Avaliação para o ano de 2022, acarretando em um período de análise deste período maior do que o devido.

¹⁶⁴ RODRIGUES JR. Otavio Luiz; PINTO, Felipe Chiarello de Souza; MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de. **Documento de Área - Área 26 Direito**. Brasília: CAPES, 2019.

¹⁶⁵ CAPES. **Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito**. Publicação que divulga os resultados da área de avaliação referentes ao Seminário de Meio Termo do quadriênio 2017-2020. Brasília: CAPES, 2019.

Com relação ao período da quadrienal de 2021-2024, em 29 de janeiro de 2025, a ficha de avaliação para os PPGD foi atualizada¹⁶⁶. Desse modo, a análise será feita exclusivamente sobre a referida ficha e os documentos subsidiários.

Decidiu-se por iniciar com o Relatório do Seminário de Meio Termo, que ocorreu em Fortaleza nos dias 8 e 9 de novembro de 2023, evento esse que o autor conseguiu acompanhar *in loco* as discussões como ouvinte.

Antes de passar para o relatório em si, valem algumas observações pessoais sobre a dinâmica do evento. O principal ponto de discussão e temor entre as coordenações de PPGD era o fim do Qualis, principalmente, pelo fato das novas métricas ainda não estarem consolidadas, demonstrando-se a preocupação principal com o componente da pesquisa, condição que coaduna com os documentos vistos até o momento.

O seminário de meio termo, que ocorreu durante um evento do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), colocou os coordenadores que puderam vir presencialmente em um auditório da IES que sediou o evento e fez transmissão ao vivo para quem não conseguiu comparecer. Contudo, a dinâmica era bem mais expositiva do que um ambiente de diálogo, existindo pouco espaço para manifestação das coordenações e um processo de deliberação bastante verticalizado de cima (coordenadora da área) para baixo (coordenações dos PPGD), existindo, em certos momentos, certa tensão entre os representantes da CAPES e dos PPGD.

Acredita-se que pela quantidade de pessoas presentes e quantidade de tempo disponível, aquele momento era a consolidação de um projeto prévio que estava sendo apenas exposto, mas que por decorrência da questão do Qualis e da tentativa de apresentação dos requisitos do próximo ciclo avaliativo (2025-2028), acabou se tornando o cenário anteriormente narrado.

Feitas essas considerações, o primeiro destaque que se faz ao documento do Seminário de Meio Termo são os indicadores de interesse da área, quais sejam: i. discentes: nível de ingressantes e titulados; ii. número de orientações por docente; iii. produção total de discentes; iv. produção total de docentes; v. índice

¹⁶⁶ CAPES. Atualização das fichas de avaliação não muda indicadores: Processo avaliativo abrange mais de 4.500 programas de pós-graduação stricto sensu, de cursos de mestrado e doutorado. Notícias. **Educação e Pesquisa**. Publicado em 31 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/atualizacao-das-fichas-de-avaliacao-nao-muda-indicadores>. Acesso em: 19 out. 2025.

de equilíbrio na publicação de artigos em estratos superiores; vi. concentração da produção de artigos em periódicos por Programa; vii. participação feminina no corpo docente permanente dos PPGDs e; viii. distribuição de Programas por região.¹⁶⁷ Logo inicialmente, percebe-se que o baixo enfoque sobre a formação de professores permanece, seja a vinculada aos docentes ou aos discentes dos PPGD. Até aquele momento, os requisitos avaliativos das fichas da área giravam em torno de 4 grupos:

- i. Requisito Qualitativo: critérios de aderência, coerência e adequação ao perfil do curso (acadêmico ou profissional), Área(s) de Concentração, Linhas de Pesquisa/Atuação, Projetos de Pesquisa e trajetórias de docentes e de equipes; ii. Requisito Objetivo: informações consolidadas sobre o regular funcionamento do Programa; iii. Requisito de Produtividade: produção bibliográfica e técnica de docentes permanentes, discentes e egressos analisadas por meio de pontuação; iv. Requisitos de Impacto: avalia de forma qualitativa, cotejando-se a proposta do Programa e o atual alcance das ações e das atividades do Programa para a pesquisa acadêmica, as atividades profissionais, a transferência de conhecimento, a inserção nacional e internacional, a visibilidade e a solidariedade a partir da sua vocação.¹⁶⁸

Entre eles, vale ressaltar pontos que podem favorecer a formação docente, como as “trajetórias de docentes e de equipes” e a “produção técnica” de docentes permanentes e discentes, bem como a existência de uma avaliação qualitativa de impacto em processos de “transferência de conhecimento”. Além disso, os princípios norteadores da referida ficha se pautavam em:

- i. a organização da avaliação em grupos de Programas que se distinguem pela dimensão do corpo docente permanente para permitir uma comparação adequada. No Quadriênio, serão dois conjuntos até 20 docentes permanentes e acima de 20 docentes permanentes;
- ii. a análise avaliativa é multidimensional, assim compreendida como a opção declarada pelo Programa de seu enfoque prioritário na inserção internacional ou nacional, regional e local, que deve ter coerência com o perfil do egresso, tipo prevalente de projetos e atividades realizadas no Programa;
- iii. a prevalência da avaliação qualitativa e substantiva, que são as bases para a definição da nota por meio de requisitos que permitam objetivar tais análises a partir da comparabilidade entre os Programas;
- iv. a definição de tetos mínimos e máximos para os itens que abarcam produção total de docentes, discentes e egressos, objetivando o fim da indução de uma avaliação por meio de um modelo produtivista, que estimula a linha de montagem e que exige, por consequência, uma auditoria da

¹⁶⁷ CAPES. **Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito**. Divulgação de informações da Área de Avaliação referentes ao Seminário de Meio Termo do Quadriênio 2021-2024 - Dados de 2021 e 2022. Brasília: CAPES, 2023. p. 7

¹⁶⁸ CAPES. **Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito**. Divulgação de informações da Área de Avaliação referentes ao Seminário de Meio Termo do Quadriênio 2021-2024 - Dados de 2021 e 2022. Brasília: CAPES, 2023. p. 10.

produção para verificar inconsistências, eventuais desvios ou estratégias que buscam induzir o alcance de uma meta em pontos.¹⁶⁹

Chamou a atenção a possibilidade de uma avaliação multidimensional, conforme a opção declarada pelo Programa de prioridade, aspecto que poderia ser revertido para uma prioridade declarada de formação de docentes futuramente (pois ainda não existe essa possibilidade), bem como a tentativa de evitar o modelo produtivista de publicações. O documento ainda traz algumas projeções para a Ficha de 2025-2028, que busca abolir critérios quantitativos como um dos seus princípios:

- a) consolidar a avaliação qualitativa e excluir dos indicadores de produção análises quantitativas na produção total;
- b) continuar a focar a avaliação a partir do planejamento estratégico e da autoavaliação dos Programas;
- c) manter e aprimorar a multidimensionalidade entre inserção internacional e inserção nacional, regional e local;
- d) simplificar a avaliação, reduzindo requisitos avaliativos que não permitem qualquer diferenciação.¹⁷⁰

Caso realmente se concretize, seria fundamental para a diminuição da preponderância do âmbito da pesquisa a consolidação de análises qualitativas, atentando-se para o risco de métricas deste tipo serem mais subjetivas e necessitarem de maiores equipes de análise.

No âmbito dos produtos técnico-tecnológicos dos PPGD acadêmicos, uma espécie de pontuação foi identificada como favorável à formação docente, que são os “cursos de formação profissional”, que se dividem em: a) Curso de formação profissional – atividade de capacitação criada em diferentes níveis (Cursos de Curta Duração); b) Curso de formação profissional – atividade de capacitação organizada em diferentes níveis e; c) Curso de formação profissional – atividade docente de capacitação, em diferentes níveis (Desenvolvimento de material didático e instrucional).¹⁷¹ Apesar da prioridade ainda ser de produtos vinculados com a parte da pesquisa, exclusivamente.

¹⁶⁹ CAPES. **Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito**. Divulgação de informações da Área de Avaliação referentes ao Seminário de Meio Termo do Quadriênio 2021-2024 - Dados de 2021 e 2022. Brasília: CAPES, 2023. p. 10

¹⁷⁰ CAPES. **Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito**. Divulgação de informações da Área de Avaliação referentes ao Seminário de Meio Termo do Quadriênio 2021-2024 - Dados de 2021 e 2022. Brasília: CAPES, 2023. p. 26

¹⁷¹ CAPES. **Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito**. Divulgação de informações da Área de Avaliação referentes ao Seminário de Meio Termo do Quadriênio 2021-2024 - Dados de 2021 e 2022. Brasília: CAPES, 2023. p. 109.

Passando-se para a Ficha de Avaliação que fez a sobreposição da correspondente ao quadriênio de 2021-2024, apesar de não existirem mudanças expressivas, resolveu-se analisar o que trouxe a de 2025:

Quadro 6: Ficha de Avaliação de 2025 da CAPES (referente ao período 2021 - 2024)
– Área do Direito

1 - Programa	1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa 1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa 1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística e ainda às políticas afirmativas de inclusão, permanência e acessibilidade. 1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual
2 - Formação	2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa 2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos 2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida 2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa 2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa
3 - Impacto na Sociedade	3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa 3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa 3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa

Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados pela Ficha de Avaliação 2025 - Direito.
Fonte: CAPES. **Ficha de Avaliação 2025 - Direito**. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 3-16.

Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/Direito_Ficha2025.pdf. Acesso em: 1º fev. 2025.

Entre as diretrizes principais desse período, é viável destacar os itens 1.2, 1.3, 1.4, 2.3, 2.5 e 3.2 como possíveis influenciadores diretos e indiretos da formação docente qualitativa, aspecto que merece aprofundamento.

Para o “perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa” (item 1.2), nenhum dos 4 subpontos trata especificamente sobre a formação docente destinada à pedagogia universitária, focando principalmente em pesquisa, aderência e regime de trabalho¹⁷², como ocorreu na avaliação anterior.

Para o item 1.3 (Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística e ainda às políticas afirmativas de inclusão, permanência e acessibilidade), dentro do único subtópico existente, alguns pontos são relevantes para o aperfeiçoamento docente, destacando-se dois dos cinco quesitos:

- a) instituição e manutenção de planejamento de curto, médio e longo prazos do programa, com seus objetivos, prioridades, metas e ações, no qual serão considerados: projetos de expansão e de cooperação com outros programas, incremento da qualidade da produção intelectual, da qualidade na formação de recursos humanos, e melhoria da inserção social e/ou internacionalização;
- b) desenvolvimento de política para fixação ou renovação do corpo docente, definindo-se as estratégias e os critérios prévios, a partir do diagnóstico do curso, que se dará sobre suas necessidades a curto, médio e longo prazos; planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente; (...)¹⁷³

O ponto A faz remissão à “qualidade na formação de recursos humanos”, que poderia ser vinculada com a formação docente. Contudo, o tópico que merece grande destaque e uma vitória para a formação docente adequada é o B, que fala explicitamente de um “planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente”, um dos pilares que poderiam viabilizar a andragogia iniciar efetivamente dentro dos PPGD. Infelizmente, essa parte consiste em apenas 1 dos 5 pontos de uma pontuação que equivale a apenas 10% do tópico “Programa”.

Quanto ao item 1.4 (Processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual), esse tópico não envolve diretamente a formação docente, exceto se o próprio PPGD optar por incluir como um índice de autoavaliação que merece ser ponderado.¹⁷⁴

¹⁷² CAPES. **Ficha de Avaliação 2025 - Direito**. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 5-6.

¹⁷³ CAPES. **Ficha de Avaliação 2025 - Direito**. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 6-7.

¹⁷⁴ CAPES. **Ficha de Avaliação 2025 - Direito**. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 7

O item 2.3 (Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida), valoriza egressos que tenham atuação em instituição de ensino superior e atuação em programa de pós-graduação *stricto sensu*, cenário favorável, pelo menos, para incentivar o agir docente em sala de aula. Contudo, o tópico 2.3 consiste em apenas 10% da nota total do tópico “Formação”.¹⁷⁵

Já o item 2.5 (Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa), apenas no subponto 2.5.3 existe a obrigatoriedade de participação do professor em atividades de ensino e extensão no âmbito da graduação, sendo esse um quinto de 20% da nota referente ao ponto 2.5, tal qual ocorria na avaliação anterior.¹⁷⁶

Finalizando a análise, no item 3.2 (Impacto econômico, social e cultural do programa), 20% da nota deste tópico é relacionada com o subtópico “Impacto das ações de transferência de conhecimento do programa”. Entre as enumeradas, vale ressaltar algumas ações que permeiam conhecimentos que a andragogia poderia auxiliar ou efetivar sua condução adequada, quais sejam:

atividades de extensão universitária; produção técnica ou tecnológica; convênios, acordos de cooperação e instrumentos afins, orientados à capacitação de recursos humanos adequados para demandas jurídicas; atuação na formação continuada de carreiras jurídicas; atividades de divulgação de conhecimento por meios jornalísticos, televisivos e outros tipos de mídia; qualquer outra forma de transferência de conhecimento jurídico desenvolvido pelo programa com impacto social, econômico, cultural ou jurídico; (...) organização de eventos para divulgação da ciência junto à sociedade civil em geral e, em especial, no âmbito da educação básica¹⁷⁷

Nota-se, com isso, que apesar de serem rastreados avanços relacionados com a formação docente de qualidade, o impacto dessas ações dentro do cenário total da ficha de avaliação de 2025 permanece com indicadores de pontuação bem abaixo do que a pesquisa pode proporcionar aos PPGD.

Com base na análise desenvolvida nos três tópicos durante este capítulo, algumas perspectivas podem ser consideradas até o momento, a título de conclusões prévias:

a) a formação docente para o Direito não é um debate recente, na realidade, é um tema que historicamente foi secundário pelos elaboradores de

¹⁷⁵ CAPES. **Ficha de Avaliação 2025 - Direito**. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 10

¹⁷⁶ CAPES. **Ficha de Avaliação 2025 - Direito**. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 11-12

¹⁷⁷ CAPES. **Ficha de Avaliação 2025 - Direito**. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 13-14

políticas públicas que predominaram, sejam políticos ou técnicos, adotando-se como base as normas e documentos analisados e que estiveram ou estão vigentes;

b) a graduação em Direito no Brasil possui números de grande escala e que são complicados de fiscalizar para garantir a qualidade por parte dos órgãos governamentais e de classe responsáveis, sendo a baixa quantidade de cursos recomendados pela OAB e de aprovados nos exames da OAB, bem como a alta taxa de cursos privados com notas baixas no ENADE, reflexos que tangenciam parte do tema desta pesquisa;

c) Apesar do aumento de cursos de Direito no país, esse foi acompanhado pelo aumento dos PPGD, que teoricamente poderiam suprir a demanda por profissionais capacitados para as salas de aula. Existe um problema de distribuição regional por parte dos novos mestres e doutores¹⁷⁸, porém outros fatores estão afetando esses indicadores, sendo a formação docente e o preparo prévio dos alunos que adentram o ensino superior prováveis pontos de influência destes dados e;

d) Aprofundando-se nos critérios de avaliação adotados pela área do Direito no âmbito da CAPES, nota-se incentivo à formação docente e atividades relacionadas ao aperfeiçoamento andragógico de alunos e professores, mas que não são páreo em pontuação aos critérios vinculados com a produção científica e o preparo para novos pesquisadores, em associação com critérios de fomento à internacionalização.

Portanto, com esse cenário delineado, o propósito do próximo capítulo será buscar como ocorre a formação docente para os cursos de Direito, para se compreender em que medida esse poderia (ou não) ser um aspecto de aperfeiçoamento por parte dessa área e auxílio na melhoria desses indicadores.

¹⁷⁸ MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de. **Documento de Área - Área 26 Direito**. Brasília: CAPES, 2025, p. 47-48.

4 CATEGORIAS PARA ANALISAR A FORMAÇÃO DOCENTE DOS CURSOS DE DIREITO

Feita a análise normativa e delineadas as principais diretrizes voltadas ao tema deste trabalho, serão apresentadas no início deste capítulo algumas cifras que ilustram as críticas que envolvem esta pesquisa.

Passa-se, então, para a criação de um quadro com categorias pautadas nas normas e políticas públicas relacionadas à formação docente para atuar no nível superior no Brasil, que pudesse ser aplicado nos cursos de Direito.

Esse quadro e suas categorias foram inspirados na ideia de “matriz SWOT” (sendo explicado este processo no tópico 2.2 deste trabalho) com o propósito de comparar as normas reguladoras e diretrizes governamentais, em âmbito de pós-graduação *stricto sensu* e graduação, e os dados (ou ausência desses) dos cursos que alcançaram os maiores padrões de excelência em seus PPGD (nota 7 na avaliação da CAPES), para identificar o que pode servir de inspiração ou pode ser aperfeiçoado na preparação para o exercício da docência nesses cursos.

Esse trabalho foi dividido em quatro grandes categorias, que foram abordadas separadamente entre os tópicos 4.3 e 4.6 deste capítulo, quais sejam: 1 - Perfil traçado para o docente no ensino superior; 2 - Critérios mínimos para a manutenção da qualidade de um curso de ensino superior; 3 - Condições materiais para o exercício da docência e; 4 - Incentivos para ingressar na docência.

Foram desenvolvidos comentários de ordem quantitativa e descritiva sobre cada categoria identificada pelo pesquisador, consideradas como “mínimas” pelo cenário regulatório vigente, preparando assim a possibilidade de uma análise qualitativa no capítulo posterior com a consolidação destes dados ao final deste capítulo.

Com isso, foi possível relacionar pesquisas na área da formação docente com os dados encontrados, para se trazer concepções de qualidade coletivizadas e participativas que possam ser aplicadas e que não possuirão o propósito de estabelecer qualquer espécie de priorização entre as ações identificadas por parte das IES ou profissionais envolvidos, mas apenas de apresentar alternativas que já podem ser deduzidas do próprio sistema existente ou de exemplos concretos.

4.1 Os números da docência em Direito no Brasil

A complexidade deste debate possui diversas vertentes de influência e não se trata apenas da formação formal dos futuros docentes. Considerando-se o cenário anterior ao recorte desta pesquisa fornecido pela FGV-SP e os dados até 2023 fornecidos pelo INEP, fica viável detectar que existia uma perspectiva de desvalorização da profissão de docente no Direito e que ela pouco se modificou em 10 anos, principalmente no setor privado.

Em estudo promovido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), avalia-se que a expansão acelerada dos cursos de Direito:

[...] trouxe para o ensino um grande número de profissionais, em grande parte sem preparação prévia e sem reflexão sobre a própria prática. A mera reprodução da tradição de ensino formal transforma o direito em algo estanque e morto, porque ausente dos problemas vivos, cujo enfrentamento é crucial para a sociedade e para a legitimação do próprio direito.¹⁷⁹ (FGV-RIO, 2010, p. 3).

Para trazer fundamento à crítica feita, o relatório da FGV promovido pelo Observatório do Ensino de Direito (feito em 2012, sendo esses dados relevantes para os que fossem estabelecer as normas reguladoras do recorte temporal aqui estudado, entre 2013-2022), permite obter um panorama prévio de como se configuraram os docentes dessa área no Brasil. Em 2012, no que concerne à titulação, "25% das funções docentes em cursos presenciais de Direito contam com doutorado, 45% com mestrado, 28% com especialização e 2% com apenas graduação"¹⁸⁰. Teoricamente, portanto, 30% dos docentes já não possuíam a formação adequada (titulação *stricto sensu*) para estar em sala de aula, conforme a LDB.

Já em relação ao regime de trabalho, "6% das funções docentes são em tempo integral com dedicação exclusiva, 28% em tempo integral sem dedicação exclusiva, 34% em regime parcial e 32% são horistas"¹⁸¹. Existe, contudo, uma distorção nesses números que vale ressaltar, pois, enquanto nas IES públicas existem mais docentes em regime integral (62%), nas particulares, esse valor é

¹⁷⁹ **Cadernos FGV Direito Rio – Educação e Direito**. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010, p. 3.

¹⁸⁰ ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Núcleo de Metodologia de Ensino. Observatório do Ensino de Direito. **Relatório Outubro 2013**. São Paulo: Direito GV/FGV, 2013, p. 36.

¹⁸¹ ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Núcleo de Metodologia de Ensino. Observatório do Ensino de Direito. **Relatório Outubro 2013**. São Paulo: Direito GV/FGV, 2013, p. 79.

consideravelmente menor (29%), demonstrando que os professores do Direito que estão na rede privada de ensino (que possui a maioria das vagas do país), evitam adotar essa profissão como sua ocupação única¹⁸². Comparando essa realidade com a média de outros cursos superiores, os números são ainda mais discrepantes:

Tabela 2: Comparação das espécies de carga horária para professores do ensino superior

	TEMPO INTEGRAL		TEMPO PARCIAL		HORISTA	
	Geral	Direito	Geral	Direito	Geral	Direito
Região Norte	61 %	38 %	22 %	39 %	17 %	23 %
Região Nordeste	64 %	34 %	22 %	37 %	13 %	28 %
Região Centro-Oeste	60 %	32 %	24 %	36 %	16 %	32 %
Região Sudeste	52 %	35 %	23 %	31 %	25 %	34 %
Região Sul	54 %	34 %	24 %	35 %	22 %	31 %
Brasil	56 %	34 %	23 %	34 %	21 %	32 %

Fonte: ESCOLA GV, 2013, p. 89.

Percebe-se, pois, que além de evitarem serem professores em tempo integral, os percentuais de engajamento por completo destes profissionais estavam bem abaixo da média nacional. Com esses números, não apenas a formação formal, mas a própria identidade pelo magistério aparentava estar abalada na seara do Direito.

Fernanda Soares, a esse respeito, defende que ainda que o profissional desempenhe outras relevantes atividades na seara jurídica (magistratura, advocacia etc.), ele deve tomar a docência “[...] como profissão também, estudando continuamente, renovando-se, ensinando, conquistando respeito, criando vínculos com o aluno e valorizando o ensino-aprendizagem.”¹⁸³. Inclusive, talvez de maneira subjetiva, tais dados apontam para a ambiguidade da docência no Direito, cuja carreira jurídica, associada com o magistério, é uma coroação do sucesso

¹⁸² ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Núcleo de Metodologia de Ensino. Observatório do Ensino de Direito. **Relatório Outubro 2013**. São Paulo: Direito GV/FGV, 2013, p. 79.

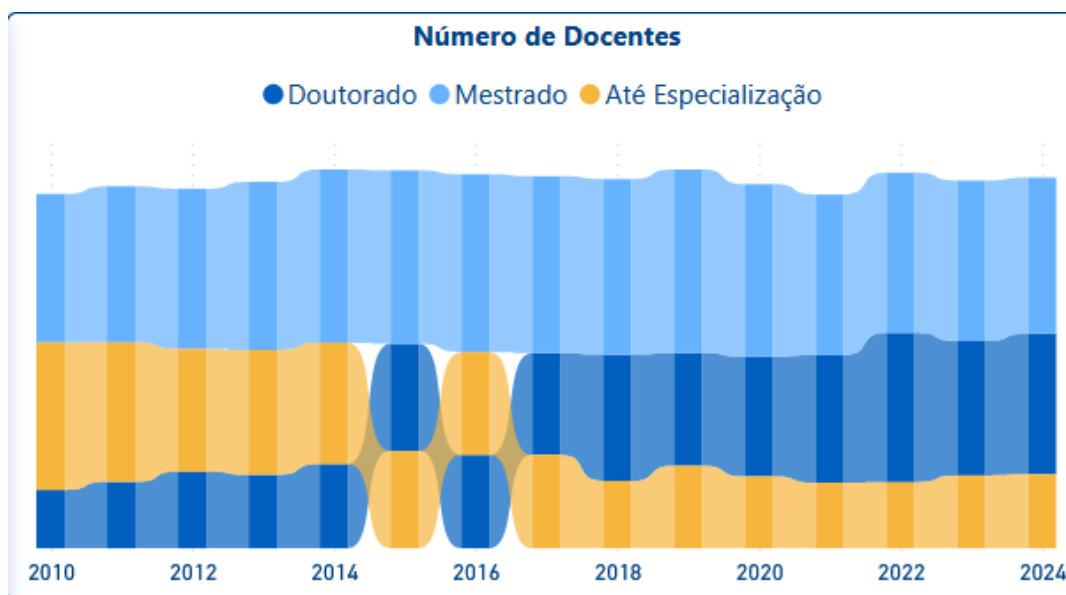
¹⁸³ SOARES, Fernanda Heloísa Macedo. **Docência jurídica**: construção da identidade docente. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Mestrado em Direito da Fundação de Ensino “Eurípides Soares Da Rocha” (UNIVEM). Marília, 2010, p. 92

profissional, mas o reconhecimento social para alguém que se dedica exclusivamente à docência não passa de "[...] *abnegação, idealismo* e até mesmo fracasso." (destaques no original)¹⁸⁴.

Com base no Painel Estatístico do Censo da Educação Superior, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁸⁵, em 2023 tínhamos: 13.743 mestres (43,62%), 11.519 doutores (36,56%) e 6.246 (19,82%) com formação até a especialização, atuando como docentes em cursos de Direito no Brasil, um total de 31.508 pessoas (100%).

Comparando-se com os dados de 2012 da FGV, nota-se uma mudança no cenário de doutores, com um aumento de mais de 10% e uma diminuição de especialistas e graduados, que de 30% vão para pouco menos de 20%, aspecto esse positivo e que aponta uma tendência que se consolidou desde 2017: quase metade de mestres, seguido por doutores e finalizado por graduados ou especialistas:

Gráfico 2 - Número de docentes por titulação entre 2010 e 2024



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliwiDCl6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 11 fev. 2026.

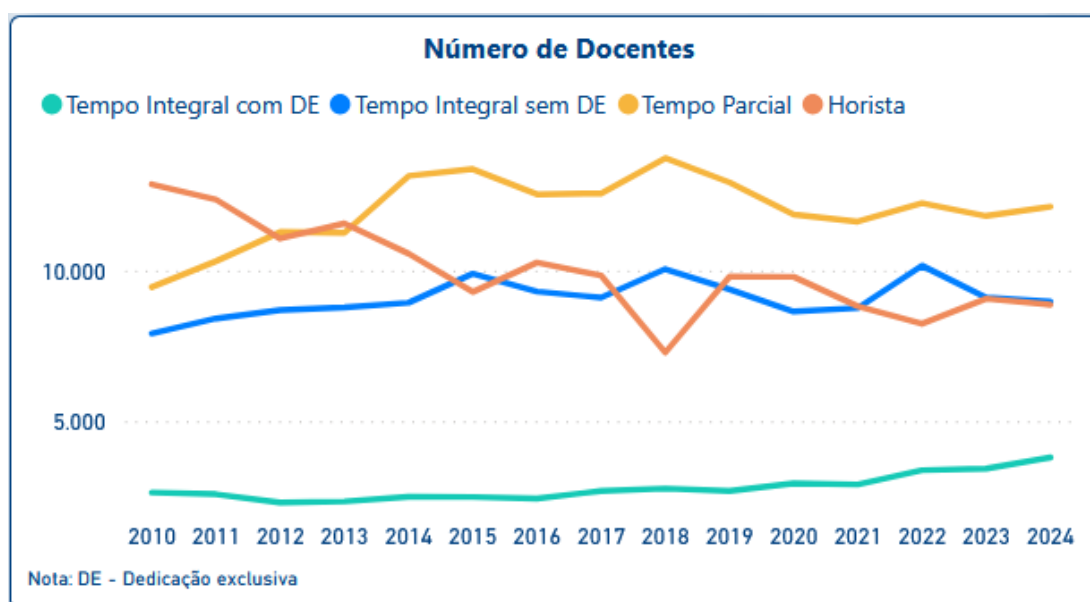
¹⁸⁴ MUSSE, Luciana Barbosa. FREITAS FILHO, Roberto. Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional? **Revista Jurídica da Presidência** Brasília v. 17 n. 111 Fev./Maio 2015, p. 183.

¹⁸⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliwiDCl6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 05 jun. 2025.

Analisando-se o tempo de dedicação aos cursos de Direito fornecido pelo INEP¹⁸⁶, outras alterações surgem. Desse total de docentes, 3.418 possuem tempo integral com dedicação exclusiva (10,85%), 9.095 são de tempo integral sem dedicação exclusiva (28,87%), 9.058 são horistas (28,75%) e 11.805 possuem dedicação parcial (37,47%).

Em relação aos dados de 2012 apresentados pela FGV, também ocorreram algumas melhorias: o aumento de docentes em tempo integral com dedicação exclusiva que foi de 6% para quase 11% e uma leve queda do percentual de horistas (referente a um pouco mais de 3%). Nota-se uma correlação próxima entre a linha de docentes horistas e docentes em tempo parcial, uma variação estável de tempo integral sem dedicação exclusiva e uma leve queda e um leve aumento entre os tempo integral com dedicação exclusiva ao longo da série histórica:

Gráfico 3 - Número de docentes por regime de dedicação entre 2010 e 2024

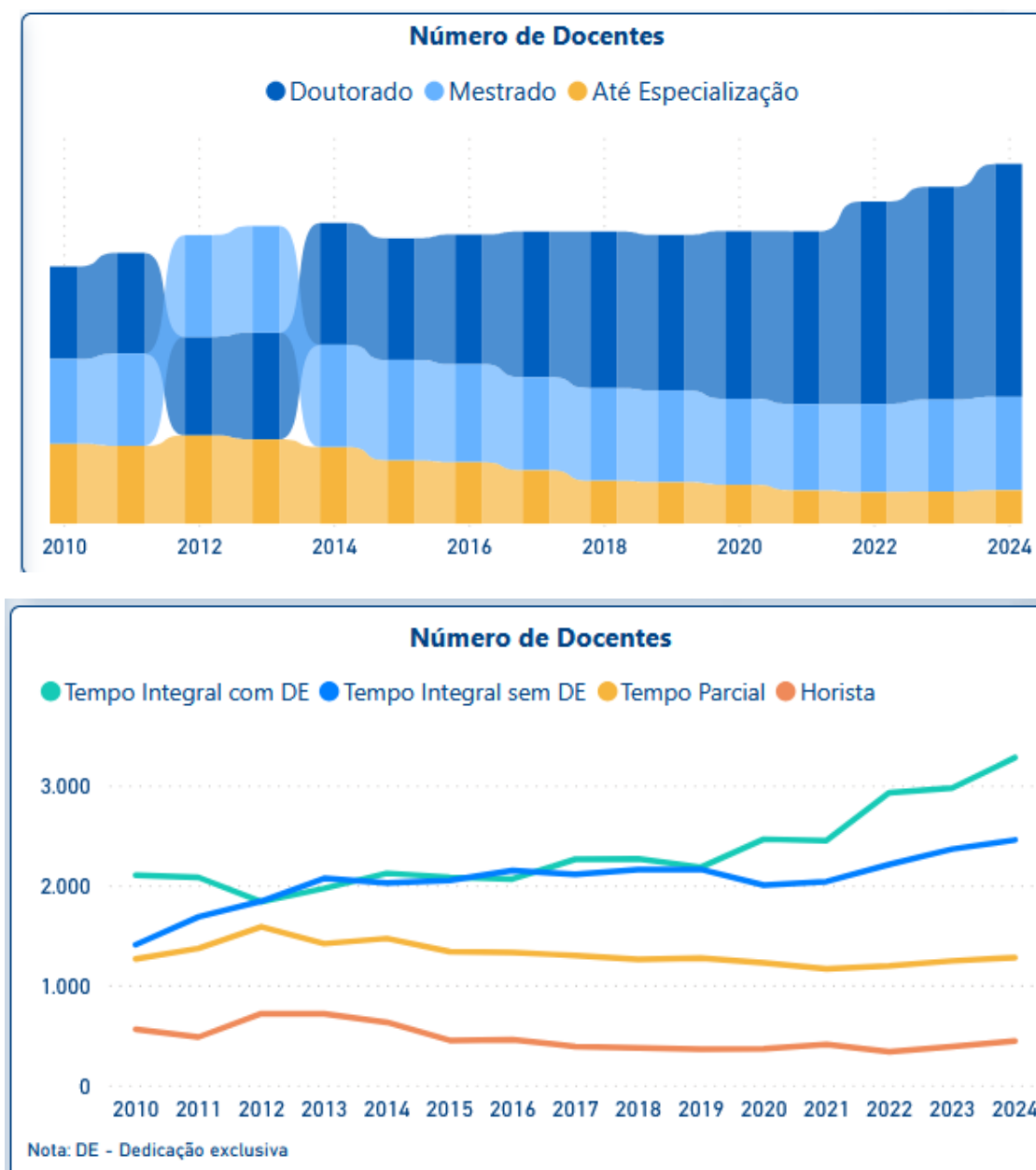


Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 11 fev. 2026.

¹⁸⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 05 jun. 2025.

Entretanto, a distorção de 2012 permanece, quando se comparam os dados das IES públicas com as IES privadas, no que concerne à dedicação dos profissionais do Direito à docência. As públicas possuem o predomínio dos docentes em tempo integral com doutorado, enquanto as privadas possuem predomínio de mestres em tempo parcial ou horistas:

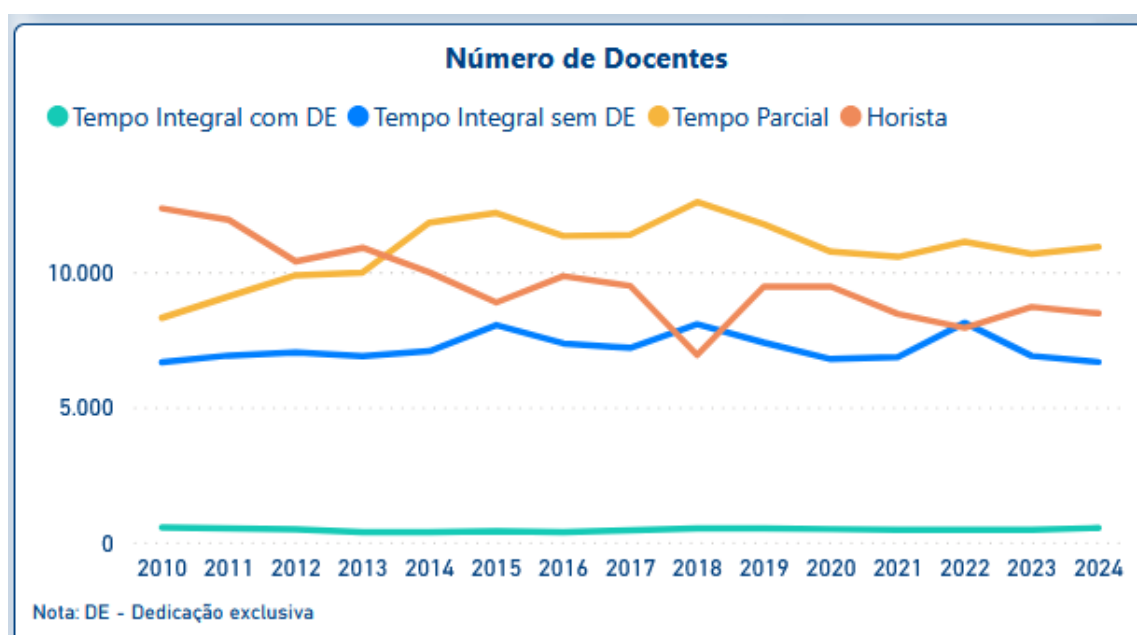
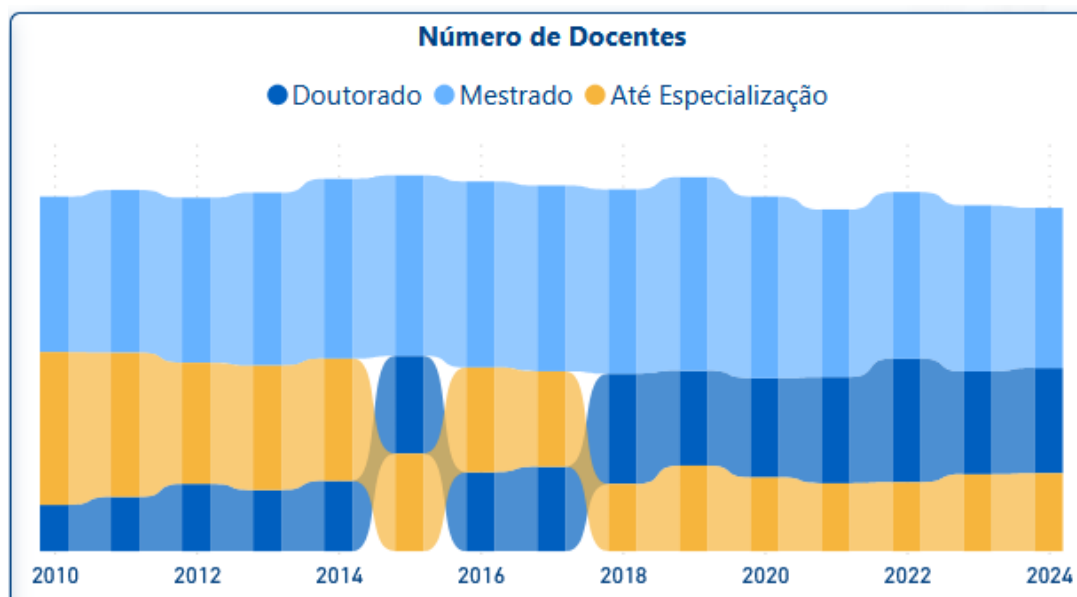
Gráfico 4 - Números de Docentes nas IES Públicas



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliIi>

widCI6ljI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54. Acesso em: 11 fev. 2026.

Gráfico 5 - Números de Docentes nas IES Privadas



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjIiIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 11 fev. 2026.

Analisando-se a série histórica disponível, entre 2010 e 2024, é notório o aumento proporcional de docentes em tempo integral com dedicação exclusiva entre as federais e estaduais para patamares superiores aos 75%, enquanto nas privadas

sendo um total de 14.511 docentes trabalhando nas primeiras e 11.434 docentes em exercício nas últimas, um total de 24.907 docentes.¹⁸⁷

Entre as públicas, o cenário é distinto. Esse percentual sempre ultrapassou os 75% nas federais (em 2024, tinha-se o percentual de 87,2% e 4.140 docentes no total), enquanto nas estaduais, esse percentual sempre ficou acima dos 70% (em 2024, se tinha o percentual de 77,6% e 2.411 docentes no total). Apenas nas municipais, esses percentuais se aproximam do setor privado (entre 22,3% e 37,9%), apesar delas possuírem 925 docentes, sendo o total nos cursos de IES públicas de 7.382 docentes.¹⁸⁸

Parte desse fenômeno nas IES particulares é relacionado com as políticas de financiamento estudantil, tais como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), fortalecido em 2010 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), iniciado em 2005 - sem contar as isenções de impostos e contribuições para as IES privadas - que precisam ser considerados, pois dentro do governo brasileiro:

Fez-se a escolha e a aposta política em intensificar a alocação de recursos numa forma de difusão barateada do ensino superior, através dos incentivos para a rápida expansão da iniciativa privada. Por meio dessa alternativa se investiu na crença de que o setor privado deveria ser o responsável pela democratização do acesso ao ensino superior, tendo o FIES e PROUNI como protagonistas.¹⁸⁹

Assim, tanto a qualidade do ensino quanto o trabalho docente tiveram impacto, ao serem em grande medida subordinadas ao capital financeiro e oligopólios educacionais que se formaram financiados pelo Estado brasileiro e, agora, trabalham utilizando a lógica da diminuição de custos e aumento dos lucros.¹⁹⁰

¹⁸⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoimGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 11 fev. 2026.

¹⁸⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoimGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 11 fev. 2026.

¹⁸⁹ MATTEI, Tatiane Salete; BIDARRA, Zelimar Soares. O Papel do FIES e do PROUNI na Privatização, Mercantilização e Financeirização da Educação Superior Brasileira. **Barbarói**, [S. l.], n. 61, 2022, p. 54.

¹⁹⁰ MATTEI, Tatiane Salete; BIDARRA, Zelimar Soares. O Papel do FIES e do PROUNI na Privatização, Mercantilização e Financeirização da Educação Superior Brasileira. **Barbarói**, [S. l.], n. 61, 2022, p. 62-67.

Entretanto, apesar desse cenário, existiram movimentações reguladoras de prevenção ou essa formação destinada à pedagogia universitária, para tentar equilibrar os níveis qualitativos de ensino, permanece pouco considerada nesta equação?

A CAPES, responsável pela avaliação dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* (Portaria do Ministério da Educação n. 321 de 5 de abril de 2018), adotou um sistema de notas de 1 a 7 desde a década de 1990, em que Programas com nota mínima 3 são autorizados para funcionamento e Programas notas 6 e 7 já alcançaram padrões internacionais de excelência.

Pois bem, caso a formação de docentes fosse uma prioridade das políticas públicas relacionadas com a pós-graduação brasileira, supõe-se que a avaliação destes Programas, em alguma medida, deveria verificar fatores que influenciassem a preparação para o magistério nesses cursos. Entretanto, no capítulo anterior, sobre esse aspecto se comprovou ter poucos incentivos durante os últimos 10 anos no cenário nacional para a referida carreira, sendo poucas as vezes que essa preocupação com o preparo adequado para o magistério no Direito foi considerado ou possuiu lugar de destaque.

Desse modo, apesar da melhora dos números com relação à formação docente nos últimos 10 anos, grande parte desse fenômeno é influenciado pelas IES públicas, pois quando contrastado com as IES privadas (que são a maioria), os índices de dedicação à carreira e formação ainda são bastante reduzidos. Sem contar o fato que os cursos de Direito aumentaram consideravelmente nesse período, condição essa que pode trazer uma percepção equivocada, quando se observa apenas os percentuais e não os números absolutos.

Com essas questões em vista, decidiu-se por analisar os cursos de Direito com os melhores PPGD do país - pelas razões expostas no capítulo anterior - angariando-se dados que fossem provenientes diretamente das IES, para compreender o diferencial desses cursos e o impacto das normas reguladoras existentes em suas realidades, que eventualmente possam ter influência sobre a temática da formação docente.

4.2 Normas balizadoras e políticas públicas com previsões de incentivo à docência

Este tópico será destinado a apresentar como os dados primários coletados junto aos cursos de Direito com Programas notas 7, conforme a avaliação da CAPES, quais sejam: UnB, USP e UFMG, foram organizados. Cada um desses cursos foi analisado, levando em consideração: a) a indissociabilidade constitucional do tripé ensino, pesquisa e extensão; b) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Direito; c) as “Propostas de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio”; d) os “Planos Nacionais de Pós-Graduação”; e) os critérios de avaliação dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* desenvolvidos pela área do Direito (fichas de avaliação, relatórios quadrienais e normas disciplinadoras de avaliação de PPG); f) A Lei Federal n. 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); e g) A Lei Federal n. 12.772 de 2012 (Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Federal) e o respectivo do estado de São Paulo.

Para cada uma destas normas e diretrizes, que geram previsões de incentivo à docência no ensino superior de algum modo, as informações e documentos pertencentes às IES estudadas que integraram essa análise foram: a) áreas de concentração dos PPGD; b) linhas de pesquisa; c) projetos de pesquisa; d) disciplinas previstas nos currículos dos PPGD; e) Regimentos, Resoluções, Regulamentos e Portarias da IES, graduação e do PPGD relacionadas com a temática; f) os critérios de seleção em editais para docentes permanentes; g) editais que envolvem incentivos financeiros ou de carreira; h) planos de cargos e carreiras docentes e; i) os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Direito.

Buscando-se sistematizar essa quantidade de dados, foram criados “quadros-categoria” por parte do pesquisador, para classificar os achados da pesquisa, divididos do seguinte modo:

Quadro 7 - Modelo de análise, concebido pelo pesquisador, para catalogar os dados primários desta pesquisa

Previsão de incentivo à Docência	Normas balizadoras e Políticas Públicas	Ausência ou Existência	Riscos e Oportunidades

Fonte: Elaboração própria

A primeira coluna consiste em alguma determinação, encontrada em norma ou diretriz de política pública relacionada com a área, que pudesse de algum modo incentivar a docência no âmbito do ensino superior.

A segunda coluna corresponde ao fundamento que embasou o referido incentivo, comprovando a existência de uma determinação, governamental ou técnico/regulatória, nessa seara.

A terceira coluna é a constatação se o curso analisado não se manifestou sobre a referida previsão ou se, em alguma parte da sua documentação, é possível identificar que existem determinações que possam auxiliar de alguma maneira o incentivo à docência.

A última coluna¹⁹¹ consiste nas oportunidades e riscos, decorrentes da existência ou ausência por parte do curso em atender as previsões de incentivo à docência que constam nas normas e diretrizes de políticas públicas estudadas.

Durante a análise dos documentos que integram a coluna “Normas balizadoras e Políticas Públicas”, foi possível identificar 13 previsões de incentivo à docência, que foram agrupadas em 4 quatro grandes categorias que respondem quatro perguntas que este pesquisador traça como essenciais sobre esta temática: a) qual o perfil dos professores no Direito? (categoria 1); b) qual a contribuição do professor para a qualidade dos cursos de Direito? (categoria 2); c) quais recursos os professores do Direito possuem para atingirem os objetivos que lhe são apresentados? (categoria 3) e; d) quais os incentivos para a entrada e o desejo pelo exercício da docência dos alunos de Direito? (categoria 4), conforme explicado no tópico 2.2 do capítulo metodológico:

¹⁹¹ Essa não foi incluída nos apêndices para consulta (por se tratar apenas de fichamentos feitos pelo pesquisador durante a coleta de dados) e que serão desenvolvidos durante esta pesquisa, principalmente no capítulo 5.

Quadro 8 - Categorias e Subcategorias desenvolvidas pelo pesquisador, com base nos dados catalogados

Categorias	Subcategorias
1. PERFIL TRAÇADO PARA O DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	1.1 Atividades do professor essenciais para formação do aluno: 1.1.1 Formação para desenvolvimento das competências e do perfil do graduando 1.1.2 Qualidade do percurso formativo de mestres e doutores, dando centralidade ao aluno e aos processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (soft skills) que possibilitem ao sistema gerar pessoas inovadoras e capazes de contribuir efetivamente para os grandes desafios da sociedade 1.2 Formações ou habilidades necessárias para exercer a docência: 1.2.1 Aplicação de metodologias ativas 1.2.2 “Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa”: a obrigatoriedade de participação do professor em atividades de ensino e extensão no âmbito da graduação 1.2.3 “Cursos de formação profissional”, que se dividem em: a) Curso de formação profissional – atividade de capacitação criada em diferentes níveis (Cursos de Curta Duração); b) Curso de formação profissional – atividade de capacitação organizada em diferentes níveis e; c) Curso de formação profissional – atividade docente de capacitação, em diferentes níveis (Desenvolvimento de material didático e instrucional). 1.2.4 “planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente” 1.2.5 “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de

	pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”
2. CRITÉRIOS MÍNIMOS PARA A MANUTENÇÃO DA QUALIDADE DE UM CURSO DE ENSINO SUPERIOR	2.1 “Um terço de mestres e doutores como docentes nos quadros da IES” 2.2 Interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos dos Cursos 2.3 Avaliação docente
3. CONDIÇÕES MATERIAIS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	3.1 “valorização da carreira docente do ensino superior, estabelecendo remuneração compatível com os desafios colocados pelo PNPG para o desenvolvimento do país” 3.2 Regime de Trabalho em Dedicação Exclusiva
4. INCENTIVOS PARA INGRESSAR NA DOCÊNCIA	4.1 Valorização de Egressos que tenham atuação em instituição de ensino superior e atuação em programa de pós-graduação stricto sensu

Fonte: Elaboração própria

Essas subcategorias poderiam ser consideradas pelos cursos de Direito que possuem PPGD, no que concerne ao incentivo da profissão docente, pois são provenientes de Leis Federais (Lei Federal nº 9.394 de 1996 e Lei Federal n. 12.772 de 2012), Resolução de órgãos vinculados ao Ministério da Educação (Resolução CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2018), Políticas Públicas (Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - versão preliminar, Relatório de Avaliação Quadrienal 2021 - Direito, Fichas de Avaliação de Área da CAPES 2025 - Direito, Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito - Dados de 2021 e 2022) e Portarias (Portaria CAPES n. 109 de 2025), todas vigentes ou relevantes para o recorte desta pesquisa.

Portanto, os próximos tópicos deste capítulo vão seguir a mesma lógica para desenvolver os achados desta pesquisa, trazendo o nome da categoria que será apresentada e sua respectiva explicação, o que foi (ou não) encontrado referente às subcategorias no âmbito da documentação pertencente aos cursos avaliados em cada uma das IES de maneira separada, além de eventuais

observações sobre riscos e oportunidades decorrentes dessas realidades. Por fim, terá um quadro sintetizando os achados de cada categoria no modelo de matriz SWOT.

Esses dados primários envolveram informações dos anos de 2013 até 2022 das IES, predominantemente, e foram angariados de informações públicas, seja nos sítios eletrônicos das IES estudadas¹⁹² ou nas plataformas disponibilizadas pela CAPES¹⁹³ ou dos documentos fornecidos via Lei de Acesso à Informação¹⁹⁴. Desse modo, quaisquer equívocos de registros que constem nestes bancos de dados, podem ser provenientes de algum erro do pesquisador, mas também podem advir das informações que constam nas fontes.

4.3 Perfil traçado para o docente no ensino superior

Esta categoria é a única que exigiu uma divisão interna, pela quantidade de critérios identificados como possíveis de serem utilizados como fomento à formação docente. Ela nasce da pergunta feita pelo pesquisador ao objeto de estudo: “qual o perfil dos professores no Direito?” e, para tanto, buscou-se dividir os critérios identificados em: “atividades do professor essenciais para a formação do aluno” e “formações ou habilidades necessárias para exercer a docência”.

Suas fontes são diversas e, desse modo, serão apresentadas de maneira simultânea aos dados levantados, buscando-se seguir um mesmo padrão na ordem de exibição, para facilitar a compreensão e a reprodução dos dados.

4.3.1 Atividades do professor essenciais para a formação do aluno

Dentro desta subcategoria, dois critérios foram encaixados pelo pesquisador.

¹⁹² Links dos sites de cada um dos PPGD podem ser consultados na exposição do recorte metodológico deste trabalho.

¹⁹³ CAPES. Plataforma Sucupira (Versão 4.1.31). Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 19 out. 2025.

¹⁹⁴ Uso da Plataforma “Fala.BR”: Consulta UFMG: n. 23546.043692/2025-85 e Consulta UnB: 23546.043691/2025-31. e o “SIC.SP” (Sistema Integrado de Informações ao Cidadão) para consultar a USP: n. #270091. Todas seguiram o mesmo padrão de questionamento: “Solicita-se o envio de editais e/ou normativos de incentivo financeiro ou de evolução de carreira, relacionados à formação para o magistério superior, publicados ou em vigência no período de 2013-2022, que sejam direcionados para estudantes e/ou docentes da (nome da IES questionada) e, mais especificamente, relacionados com a faculdade de Direito da (nome da IES questionada).”

O primeiro deles, “Formação para desenvolvimento das competências e do perfil do graduando”, possui como fundamento os artigos 3º e 4º¹⁹⁵ da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Essa Resolução exige um perfil de graduando complexo e que o aluno do Direito desenvolva uma série de competências.

Assim, buscou-se no âmbito das universidades estudadas indicativos que pudessem ser desenvolvidos pelos docentes para atender tais critérios. Nesse cenário, todas as três universidades preencheram esse campo com “existência”.

¹⁹⁵ Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;

II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;

IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;

V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;

VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;

VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;

X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;

XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;

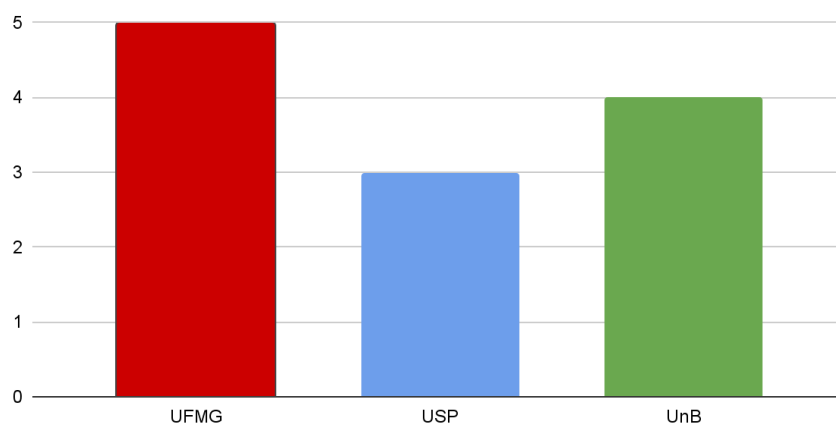
XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;

XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e

XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.

Gráfico 7 - Elementos para os critérios estabelecidos

1.1.1 Formação para desenvolvimento das competências e do perfil do graduando (quantidade de documentos)



Fonte: Elaboração Própria

No âmbito da UFMG, os documentos que conduziram a essa percepção¹⁹⁶, apresentaram algumas oportunidades ao pesquisador. Essas tratam do cenário de autonomia e flexibilização que o discente pode escolher para sua formação, seja esse percurso acadêmico ou profissional. Bem como, preveem as monitorias como uma espécie de “formação complementar” para os graduandos, algo que merece destaque.

É um curso que se preocupa em estabelecer objetivos e princípios, bem como estabelece exigências para que os docentes consigam efetivar um projeto de extensão, desde a existência de um plano de trabalho, até fiscalização de metas e avaliação dos alunos.

Entre os riscos, é possível apontar que não se percebeu menções expressas sobre como os docentes poderiam auxiliar os discentes neste cenário de flexibilização formativa ou como eles poderiam se preparar previamente para o exercício das atividades extensionistas e para alcançar os objetivos que a graduação se impõe. Dentro dos documentos, não foram encontradas menções expressas às DCN do Direito.

¹⁹⁶ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) o projeto pedagógico do curso; b) a Resolução n. 15 de 2012 que regulamenta as atividades complementares de graduação no curso de graduação em Direito da Universidade Federal de Minas (UFMG); c) a Resolução n. 16 de 2017, que estabelece os critérios para a oferta de disciplinas de formação em extensão universitária e a respectiva integralização dos créditos cursados; d) a Resolução Complementar n. 1 de 2018 que define as Normas Gerais de Graduação da UFMG e; e) a página de internet do PPGD da UFMG, que trata sobre “estágio de docência”.

Além disso, o estágio docente na Pós aparenta ser a única via formativa prevista explicitamente para a docência e, mesmo essa, não é obrigatória para todos os alunos da *stricto sensu*. Outro fator neste tópico é a ausência de uma capacitação prévia para os estagiários docentes, sendo a sua experiência exclusivamente delineada com base no docente que for seu orientador, cultura que pode gerar experiências formativas completamente distintas e que traz consigo um risco por não ser institucional e sim algo personalíssimo.

Passando para a USP, os documentos que fundamentaram a existência desse critério¹⁹⁷ permitiram apontar outras oportunidades, tais como detectar outro modo de autonomia na formação discente, sendo um terço do currículo com disciplinas “optativas”, um Trabalho de Conclusão de Curso mais flexível em seu formato e com 1 ano para o seu desenvolvimento e um rol de possibilidades amplo para que as práticas jurídicas sejam cumpridas.

A USP reconhece a importância do tripé educacional e tem como diferencial, já na graduação, dois tipos de atividades complementares que fomentam à docência, uma pelo cunho socioeconômico, ao auxiliar alunos de baixa renda a entrarem na faculdade pública com atividades de ensino e extensão, enquanto o outro fomenta a formação em metodologias de ensino diversas para serem aplicadas em escolas de ensino médio e fundamental.

Para os riscos, novamente se percebe a ausência de diretrizes destinadas aos docentes sobre como auxiliar os alunos a escolher seu percurso formativo ou identificar o perfil dos seus alunos, bem como não existe menção à preparação prévia dos docentes para o exercício de qualquer das atividades que eles precisam desenvolver.

Essa IES se qualifica como uma “universidade de pesquisa”, algo que não é um demérito, porém mostra a predisposição de enfoque formativo que se deseja desde a graduação para os alunos, podendo causar um desbalanceamento no equilíbrio do tripé educacional.

¹⁹⁷ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Projeto Pedagógico do Curso; b) as atividades complementares “Arcadas Vestibulares” e “Laboratório de Docência” e; c) o Regulamento da Prática Jurídica da Faculdade de Direito.

Para a UnB, os documentos identificados que possuíam relação com a temática¹⁹⁸, identificaram oportunidades que perpassam previsões das disciplinas no regulamento interno do PPGD que podem fomentar nos docentes as habilidades necessárias para desenvolver as competências específicas previstas nas DCN e com base em parâmetros internacionais, como o projeto Alfa Tuning.

A existência de uma monitoria voluntária e remunerada são aspectos que valem o destaque, assim como a existência de um PET para desenvolver competências que não podem ser completamente trabalhadas apenas em sala de aula, seja para um aluno ou para um professor.

Quanto aos riscos, apesar de existirem disciplinas no PPGD para desenvolver tais competências destinadas à docência, essas são poucas e uma parte delas tem caráter eletivo. Consequentemente, existe a possibilidade de se assumir que este nível de formação seja suficiente para atender o propósito dos PPG em formar docentes, quando os parâmetros nesta seara são bastante elevados, pois adotam não apenas as DCN, mas o projeto Tuning também como parâmetro de definição de competências.

Apesar da existência do PET, esse possui pouca capilaridade, pois é conduzido por apenas uma docente e com um pequeno grupo de alunas, sendo sua existência não necessariamente algo que viabiliza atingir todo seu potencial formativo para o curso.

A remuneração das monitorias não é atrativo, quando comparado aos estágios que os discentes poderiam aplicar no setor público ou privado. Além disso, os monitores não passam por um processo de capacitação de base e, assim como na UFMG, sua formação depende exclusivamente do docente ao qual foi direcionado.

Quadro 9 - Resumo da classificação do critério 1.1.1

Existência	Oportunidades
UFMG, USP e UnB	• Autonomia e flexibilização na formação do discente. • Monitorias como formação

¹⁹⁸ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Regulamento Interno do PPGD (Anexo I); b) Projeto Político Pedagógico; c) Edital do Programa de Educação Tutorial (PET) Direito de 2020 e; d) Edital Monitoria Graduação - 2024.2.

	complementar. • Preocupação com objetivos e princípios na extensão. • Fomento à docência na graduação por meio de atividades complementares. • Previsões de disciplinas no regulamento interno do PPGD. • Existência de monitorias voluntárias e remuneradas. • Programa de Educação Tutorial (PET) para desenvolvimento de competências.
Ausência	Riscos
-	• Ausência de menção às DCN do Direito. • Limitação da formação docente explícita. • Experiência docente personalíssima e não institucionalizada. • Ausência de diretrizes para o apoio docente na flexibilização formativa • Falta de preparação prévia dos docentes • Predisposição para o enfoque em pesquisa em detrimento do ensino • Número limitado e caráter eletivo de disciplinas de docência • Baixa capilaridade do PET • Remuneração não atrativa das monitorias • Ausência de capacitação de base para monitores e dependência do tutor.

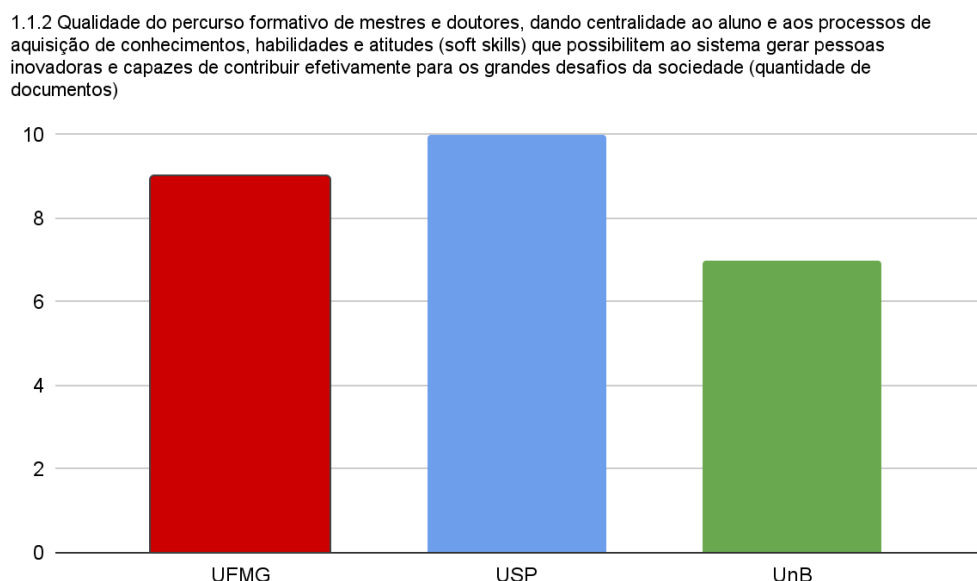
Fonte: Elaboração Própria

O segundo critério estabelecido foi a “qualidade do percurso formativo de mestres e doutores, dando centralidade ao aluno e aos processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (soft skills) que possibilitem ao sistema gerar pessoas inovadoras e capazes de contribuir efetivamente para os grandes desafios da sociedade”. Tal critério foi retirado da versão preliminar do Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028, em um contexto/desafio de reorientar a avaliação da pós-graduação.

Nesta visão de enfoque dado ao discente e suas habilidades, espera-se do docente que as atividades por ele desenvolvidas sejam compatíveis com tal

proposta. Todas as IES analisadas cumpriram o requisito de “existência”, passando-se para a análise desse critério.

Gráfico 8 - Elementos para os critérios estabelecidos



Fonte: Elaboração Própria

Nesse sentido, os documentos relacionados com essa temática na UFMG¹⁹⁹ viabilizam algumas oportunidades. Por exemplo, nota-se no projeto pedagógico a indicação de grupos de estudos com foco no ensino jurídico e existe um fomento na integração da área de ensino dos pós-graduandos com a graduação em cadeiras eletivas.

Nas atribuições dos cargos de docente, os editais de concursos colocam a ampliação do saber e da cultura e o ensino no nível superior como funções explícitas destes profissionais.

¹⁹⁹ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Planilha desenvolvida pelo pesquisador com os dados enviados pelos PPGD à CAPES (área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas/ementas) entre 2013 e 2022; b) Projeto Pedagógico da Graduação; c) Edital n. 570 de 2012 (Seleção de Docente para Direito Constitucional - Tempo parcial); d) Resolução n. 12 de 2014 (Concurso Público de Provas e Títulos para o cargo isolado de Professor Titular-Livre); e) Regulamento do PPGD da UFMG (vigente de 2013 a 2023); f) Resolução Complementar n. 02 de 2017, com as Normas Gerais de Pós-Graduação da UFMG; g) Resolução n. 10 de 2024 - Dispõe sobre atribuição de créditos a atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão para discentes do Mestrado e do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais; h) Resolução n. 1 de 2024 - Dispõe sobre Critérios para Concessão de Auxílio Financeiro para participação de Discentes do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG em Eventos Científicos no Brasil e exterior e; i) Página da Web do PPGD da UFMG - créditos exigidos.

Os pós-graduandos podem possuir até 25% dos seus créditos na *stricto sensu* provenientes de atividades de ensino, existindo um certo equilíbrio na distribuição de créditos entre pesquisa, ensino e extensão neste âmbito.

Existe a previsão de mobilidade docente e o estágio no doutorado e mestrado são tratados como meios de cooperação interinstitucional e internacional, sendo incentivados internamente.

Quanto aos riscos, a maior parte das disciplinas da pós são destinadas à pesquisa, sendo poucas destinadas ao desenvolvimento de *soft skills* ou que promovem a centralidade do aluno, com predomínio do método de seminários e produção de artigos científicos ao final da disciplina. Além disso, detectou-se uma ausência de percursos formativos para quem deseja optar por uma formação de pesquisador ou de docente, assim como ocorre na graduação desta IES, que se preocupa em fornecer algo “acadêmico” ou “profissional”.

Nas proposições de mestrado e doutorado, existe como exigência apenas requisitos vinculados à pesquisa, seja na estrutura, seja na qualificação dos docentes.

Para a USP, esse critério se utilizou de diversos documentos²⁰⁰, entre os quais as oportunidades podem iniciar com a cátedra Unesco de direito à educação, um espaço supranacional com potencial formativo na área docente e que traz pesquisas e debates sobre o tema e outros paralelos, possuindo diversas publicações.

A ideia de conversão do que há de mais moderno no âmbito da pós para as salas de aula da graduação no formato de disciplinas optativas é um diferencial no processo de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. Outra questão relacionada à sala de aula é não permitir os estudantes vinculados ao Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) substituírem seus docentes responsáveis nas aulas teóricas, podendo ministrar apenas 10% das aulas e ainda

²⁰⁰ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Planilha desenvolvida pelo pesquisador com os dados enviados pelos PPGD à CAPES (área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas/ementas) entre 2013 e 2022; b) A Cátedra Unesco; c) O Projeto Pedagógico do Curso; d) a Portaria GR n. 3588 de 2005; e) a Etapa de Preparação Pedagógica para o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino USP - Site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP; f) o Regimento de Pós-Graduação da USP; g) a Resolução-FD PAE n. 01/2019; h) o Edital FD/PAE n. 01/2024; i) o Edital PRPG n. 15/2019 - Programa de Cooperação de Formação Didático-Pedagógico USP/UNIVESP de Docentes Supervisores USP e; j) o Edital PRPG n. 19/2020 - Programa de Monitoria para Auxílio a Docentes e Alunos no Uso de Ferramentas de Educação Online.

sob supervisão presencial. Existe uma preparação pedagógica (semana de formação, aulas gravadas online e materiais para leitura), para habilitar o discente no PAE.

A existência de Programas interunidades também pode desenvolver habilidades e *soft skills* distintas ao que geralmente são trabalhadas no Direito, por exemplo, a possibilidade de inclusão de formação docente com o curso de Pedagogia. Outro fator socioeconômico relevante foi que, durante a pandemia, existiu edital de auxílio dos docentes com as tecnologias de informação por meio de seleção remunerada destinada aos discentes da própria IES.

Entre os riscos, foi constatado que apenas alunos bolsistas são obrigados à fazer estágio à docência no PPGD. Bem como, dentro da formação para o PAE, apenas a frequência na semana de formação ou na disciplina destinada para tal propósito são verificados, não existindo verificação para avaliar se os alunos leram o material disponibilizado ou assistiram às aulas online. Ainda sobre a semana de preparação pedagógica do PAE, menos da metade dos temas abordados na que foi analisada eram efetivamente sobre a prática docente.

Existe na IES um Programa de Cooperação de Formação Didático-Pedagógico, para ensino de estratégias de ensino no EaD, porém esse não engloba os docentes do Direito. E a maior parte das disciplinas da pós *stricto sensu* são destinadas à pesquisa.

No âmbito da UnB, os documentos utilizados²⁰¹ para esse critério indicam, entre as oportunidades, o uso do PET e das monitorias para desenvolver habilidades e *soft skills*. O Projeto Político Pedagógico do curso também traz habilidades que os bacharéis precisam desenvolver. Bem como, um dos editais docentes analisados traz consigo “descrição das atividades” e “capacidades requeridas” para o exercício da docência, aspecto que não foi vislumbrado em nenhum outro edital de seleção docente. Além disso, existe a possibilidade do TCC se manifestar de outras maneiras para além de uma monografia na graduação.

²⁰¹ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Programa de Educação Tutorial – PET; b) Projeto Político Pedagógico; c) Edital n.4/2016 - Área de Conhecimento: Direito Público e Privado para a Cidadania; d) Edital Programa de Educação Tutorial (PET) Direito (2020); e) Edital Monitoria Graduação 2024.2; f) Planilha com dados enviados à CAPES (área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas (ementas) e a; g) Ficha de avaliação CAPES 2021.

Para os riscos detectados, pode ser apontado que o PET é bastante restrito, com apenas uma docente integrando esse Programa na UnB, que ainda aparenta se misturar com as atividades de pesquisa da mesma docente responsável. São limitados os modos de expressão do conhecimento no âmbito do PPGD, apesar disso não ocorrer na graduação, ressaltando-se aqui o tipo de produto que precisa ser entregue ao final dessas formações específicas. Existe um Projeto Político Pedagógico com ampla formação em seus objetivos na graduação, mas que são restringidos no PPGD.

Bem como, ainda nos riscos, a maior parte dos editais de seleção docente não deixa claro habilidades e capacidades necessárias para ser um docente, como se fosse algo subentendido.

A maior parte das disciplinas do PPGD da UnB são destinadas à pesquisa, com poucas promovendo a ideia de centralidade do aluno, sendo focadas em regra no método de seminários e produção de artigos ao final da disciplina.

Quadro 10 - Resumo da classificação do critério 1.1.2

Existência	Oportunidades
UFMG, USP e UnB	• Espaço supranacional com potencial formativo na área docente • Conversão do conhecimento da pós-graduação para a graduação • Regulamentação e preparação pedagógica do PAE • Programas interunidades para desenvolvimento de habilidades • Auxílio tecnológico aos docentes • Uso do PET e das monitorias para desenvolver habilidades e soft skills • Habilidades previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) para bacharéis • Existência de edital docente com descrição de atividades e capacidades requeridas • Possibilidade de diferentes formatos para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação • Grupos de estudos com foco no ensino jurídico • Integração entre pós-graduação e graduação na área de ensino

	• Equilíbrio na distribuição de créditos para atividades de ensino na pós-graduação • Incentivo à mobilidade docente e estágios na pós-graduação.
Ausência	Riscos
-	• Obrigatoriedade seletiva do estágio à docência • Limitação na verificação da formação do PAE • Exclusão da área de Direito em programas de cooperação pedagógica • Predominância da pesquisa nas disciplinas de pós-graduação • Restrição e foco em determinada temática de pesquisa do PET • Limitação nos modos de expressão do conhecimento no PPGD • Restrição dos objetivos do PPGD em relação à graduação • Falta de clareza nos editais de seleção docente • Ausência de percursos formativos claros para pesquisadores ou docentes • Requisitos de mestrado e doutorado focados exclusivamente em pesquisa

Fonte: Elaboração Própria

4.3.2 Formações ou habilidades necessárias para exercer a docência

Esta é a subcategoria que foram identificados mais critérios entre as demais, totalizando cinco do total de treze que foram definidos nesta pesquisa.

O primeiro é a “Aplicação de Metodologias Ativas”. Este critério se fundamenta também nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito, contidas na Resolução CNE n. 5 de 2018²⁰². Essa determinação das DCN, direcionada ao corpo docente, deixa clara a necessidade de domínio por parte dos professores do Direito desta competência, incentivando ainda a mistura da

²⁰² Mais especificamente, o inciso VI do parágrafo 1º do art.2º, que trata do Projeto Pedagógico do Curso, determina que:

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:

(...)

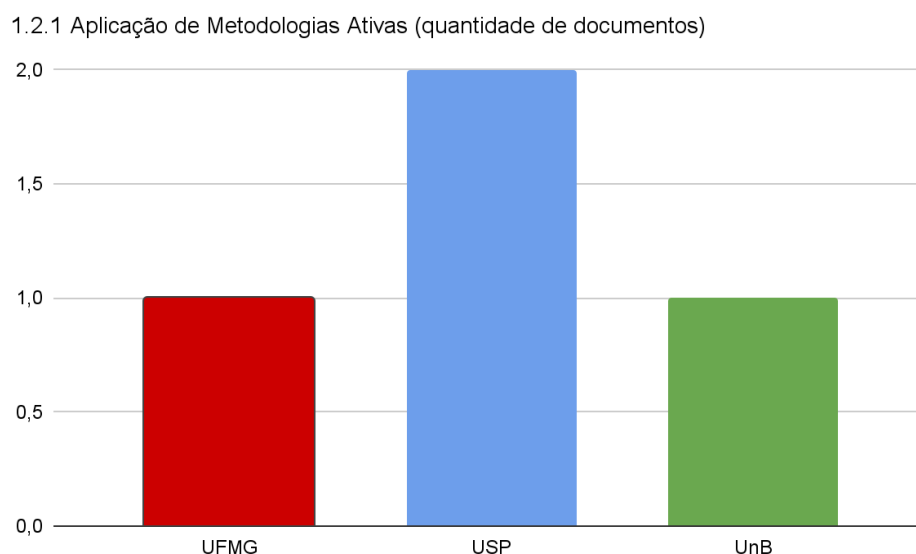
§ 1º O PPC, abrangerá , sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

(...)

VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas

experiência das disciplinas teóricas com as práticas. Todas as IES analisadas cumpriram o requisito de “existência”, passando-se para a análise deste ponto.

Gráfico 9 - Elementos para os critérios estabelecidos



Fonte: Elaboração Própria

O documento vinculado com este critério na UFMG foi apenas um: a Resolução n. 16 de 2017, que estabelece os critérios para a oferta de disciplinas de formação em extensão universitária e a respectiva integralização dos créditos cursados.²⁰³

Identificou-se como oportunidade a compreensão da Extensão como espaço de aprendizado que carece de metodologias diversas, bem como exige um domínio adequado desse conhecimento por parte dos docentes.

Quanto aos riscos, não se encontrou o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFMG, mas no “Projeto Pedagógico” (não se pode afirmar que seria o equivalente do referido curso), contudo, não existe qualquer menção aos métodos ativos de ensino, bem como em qualquer outro documento analisado, além do mencionado anteriormente.

Outro risco, consequente desse, é a ausência de previsão para formação dos docentes sobre como ensinar e desenvolver a aplicação das metodologias ativas, bem como identificar os melhores espaços e meios de sua utilização.

²⁰³ Cf. Para identificar quais trechos desse documento embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso.

A USP trouxe dois documentos que promovem a existência deste critério no seu curso de Direito²⁰⁴.

Entre as oportunidades, nota-se o cumprimento da DCN, mesmo que superficial, com menção à integração de teoria e prática, compreendendo a Extensão e as disciplinas práticas como espaços de ensino que carecem de metodologias diversas ao modo expositivo e seu domínio por parte dos docentes. Além disso, existe um projeto de extensão destinado ao aperfeiçoamento da docência ainda na graduação, em parceria interinstitucional com a FGV-SP, levando os alunos do Direito para escolas de ensino fundamental e médio, por meio do ensino participativo e a construção coletiva de conhecimento.

Interessante ressaltar a iniciativa, com previsão anual, de uma “Semana de Preparação Pedagógica” no PPC, com presença obrigatória dos docentes, visando o debate de metodologias de ensino. Contudo, não foram encontradas mais informações, nos locais pesquisados, sobre como foi implementada tal proposta e eventuais outros requisitos.

Entre os riscos, aponta-se que as metodologias ativas não são mencionadas diretamente no PPC e não existem indicações de como os docentes podem implementá-las, apenas indicando espaços mais adequados para essa prática, na visão dos elaboradores do referido documento.

A UnB repete o quadro da UFMG e traz apenas um documento que reforça este critério, porém esse observa as DCN: o Projeto Político Pedagógico.²⁰⁵

Como oportunidades, nota-se que existe previsão expressa no PPC da necessidade de aplicação das metodologias ativas, misturando-se teoria com prática. O PPC ainda traz um exemplo de como aplicar essa proposta, associando a ética profissional e sua formação no contexto do NPJ.

Como risco, não se identifica previsão de formação dos docentes para ensinar como desenvolver a aplicação das metodologias ativas e identificar os melhores espaços e meios de sua utilização.

Quadro 11 - Resumo da classificação do critério 1.2.1

²⁰⁴ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e; b) o Laboratório de Docência - Atividade Acadêmica Complementar.

²⁰⁵ Cf. Para identificar quais trechos desse documento embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso.

Existência	Oportunidades
UFMG, USP e UnB	• Aprimoramento Didático e Pedagógico através da Extensão e Prática • Perspectiva de Programas e Iniciativas Estruturadas para a Formação Docente.
Ausência	Riscos
-	• Ausência ou Superficialidade na Previsão e Orientação das Metodologias Ativas nos Documentos. • Falta de Formação Docente Específica para Metodologias Ativas.

Fonte: Elaboração Própria

O segundo critério desta subcategoria é a “qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa: a obrigatoriedade de participação do professor em atividades de ensino e extensão no âmbito da graduação”. Esse critério se pauta no Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito (subponto 2.5.3)²⁰⁶, na Ficha de Avaliação Quadrienal 2025 - Direito²⁰⁷ e no art. 12 da Portaria da CAPES n. 109 de 2025²⁰⁸. Esse critério incentiva as atividades de ensino e extensão na graduação, por parte dos docentes, viabilizando outros enfoques para além da pesquisa na avaliação dos PPGD, apesar de

²⁰⁶ “2.5.3 Atuação do corpo docente permanente em atividades de graduação (20%): Atuação em atividades de ensino, pesquisa, extensão e orientação de trabalhos de conclusão (trabalhos de conclusão de curso ou teses de láurea) na graduação. No PPGD que não estiver vinculado à graduação, este percentual direcionar-se-á ao item”

²⁰⁷ “2.5.3 Atuação do corpo docente permanente em atividades de graduação (20%): Atuação em atividades de ensino, pesquisa, extensão e orientação de trabalhos de conclusão (trabalhos de conclusão de curso ou teses de láurea) na graduação. No programa que não estiver vinculado à graduação, este percentual direcionar-se-á ao item 2.5.1.”

²⁰⁸ “PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PERMANÊNCIA

Art. 12. A Avaliação da Permanência dos PPG é constituída pela análise dos seguintes quesitos:

I - estrutura do programa; II - formação discente, pesquisa e produção intelectual; e III - impacto e inovação.

§1º No quesito da estrutura do programa serão analisados aspectos como:

I - proposta geral; II - planejamento estratégico; III - autoavaliação; IV - condições oferecidas em termos de recursos humanos e materiais, infraestrutura, atividades previstas e o contexto dentro da área de atuação dos programas; V - envolvimento do corpo docente nas atividades do programa; e VI - políticas de ações afirmativas e de promoção de equidade.

§2º No quesito da formação será analisado o processo formativo dos discentes de mestrado e doutorado, considerando aspectos como qualidade de:

I - teses e dissertações; II - produção intelectual; III - pesquisa; e IV - produtos gerados.

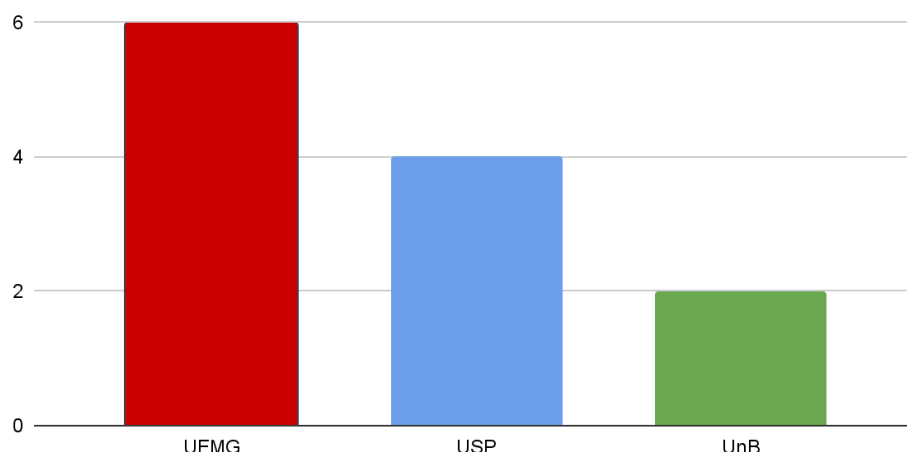
§3º No quesito do impacto e inovação, os PPG serão avaliados considerando-se os seguintes aspectos:

I - resultados e compartilhamentos percebidos pela sociedade a partir dos processos, atividades e produtos do PPG; II - alcance dos resultados, que engloba a abrangência local, regional, nacional ou internacional; e III - visibilidade do programa.”

proporcionalmente, não serem tão valorizados quanto a pesquisa. Todas as IES se enquadram no quesito de “existência”, passando-se para a análise deste ponto.

Gráfico 10 - Elementos para os critérios estabelecidos

1.2.2 “Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa”: a obrigatoriedade de participação do professor em atividades de ensino e extensão no âmbito da graduação (quantidade de documentos)



Fonte: Elaboração Própria

A UFMG é a IES que possui a maior quantidade de documentos²⁰⁹ para análise deste tópico. Entre as oportunidades, é possível apontar que o Projeto Pedagógico da Graduação prevê uma estrutura que agrega disciplinas regulares, estágio curricular, extensão, formação complementar e atividades de pesquisa e extensão, promovendo uma formação ampla durante toda a graduação e espaços para seus docentes se posicionarem em suas zonas de maior expertise. Ressalta, ainda, que o curso é um centro produtor de conhecimento e de profissionais para a área docente e não apenas com enfoque profissional.

A extensão não existe apenas na graduação, mas também na pós, vinculada à prática da docência. Todos os docentes do PPGD possuem atividades na graduação, exceto os aposentados, bem como o docente precisa exercer mais 2 tipos de atividade, para além da sala de aula, em seu trabalho na IES.

²⁰⁹ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Projeto Pedagógico da Graduação; b) Ficha de Avaliação CAPES 2017; c) Ficha de Avaliação CAPES 2021; d) Regulamento do PPGD da UFMG (2013 a 2023); e) Resolução n. 2 de 2021 - Regulamenta a composição e a instalação do Centro de Extensão (CENEX) no âmbito da Faculdade de Direito da UFMG e; f) Resolução Complementar n. 02/2014 - UFMG, que dispõe sobre regimes de trabalho docente; encargos docentes; concessão, reversão de classe e alteração de regime de trabalho de vaga de magistério da carreira de Magistério Federal da UFMG.

Existe, também, uma integração com a pós que estimula alunos da graduação a participarem das atividades do PPGD.

Quanto aos riscos, existe a possibilidade dos docentes do curso serem alocados em espaços que não possuem conforto, por não terem sido treinados para exercer certas atividades ou terem conseguido desenvolver determinadas competências. Consequentemente, não se detectou algum programa de incentivo à formação andragógica, para desenvolver as habilidades docentes que necessitam de versatilidade em tantos campos, conforme os documentos da IES aparentam exigir.

Além disso, não se notou uma estruturação institucional adequada para o desenvolvimento de tantas propostas direcionadas ao ofício docente.

Para a USP, foram quatro documentos²¹⁰ que pautaram esse critério. Quanto às oportunidades, existe previsão expressa de interação promovida por docentes entre graduação e pós, para promover a didática e a pesquisa. Bem como, foi estabelecido um limite mínimo de carga horária em sala de aula para todos os docentes permanentes do PPGD.

Nas fichas de avaliação, a USP deu destaque à projetos de extensão, reconhecendo a importância desses também para o âmbito do seu PPGD. Ainda no que concerne à extensão, sua carga horária possui autorização institucional para ser adicionada às horas de sala de aula.

No âmbito dos riscos, não existem exemplos de espaços e formas para promover a interação da graduação e a pós, ou previsão de formações docentes para atingir essa finalidade. Além disso, em 2017, existia um percentual relevante dos docentes que não atuavam na graduação e em disciplinas de PPG, enquanto na de 2021, o percentual mínimo foi de 96% na graduação e uma média de quase 87% em PPG, mostrando uma reflexão sobre essa questão por parte da IES.

Não se percebe incentivos à formação andragógica para desenvolver um docente versátil no tripé constitucional.

Em relação à UnB, temos apenas dois documentos²¹¹ que foram objeto de estudo neste critério. Entre as oportunidades, a previsão de obrigatoriedade de todos

²¹⁰ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Projeto Pedagógico do Curso; b) Ficha de Avaliação CAPES 2017; c) Ficha de Avaliação CAPES 2021 e; d) Estatuto do Docente da Universidade de São Paulo.

²¹¹ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Projeto Político Pedagógico e; b) Ficha de Avaliação CAPES 2021.

os docentes possuírem contato com a graduação é algo considerado positivo, bem como o uso do Núcleo de Práticas Jurídicas para atividades de pesquisa e extensão, além do ensino.

O Projeto Político Pedagógico, assim como na UFMG, prevê uma estrutura que agrega disciplinas regulares, estágio curricular, extensão, atividades complementares e atividades de pesquisa, promovendo uma formação ampla durante toda a graduação e espaços para seus docentes se posicionarem em suas zonas de maior expertise.

Sobre os riscos, eles se repetem em relação às outras duas IES, destacando-se na UnB: possibilidade dos docentes serem alocados em espaços que não possuem conforto, pois não foram treinados para certas atividades ou puderam desenvolver determinadas competências. Consequentemente, é constatada a ausência de estrutura e planejamento adequados para o desenvolvimento de todas essas propostas destinadas ao trabalho docente.

Quadro 12 - Resumo da classificação do critério 1.2.2

Existência	Oportunidades
UFMG, USP e UnB	• Estrutura Curricular Abrangente e Flexível. • Vocação Institucional para a Formação Docente e Produção de Conhecimento. • Integração Ensino-Extensão para a Docência. • Engajamento Docente e Multifuncionalidade. • Integração e Sinergia entre Níveis de Ensino e Atividades Acadêmicas da Graduação e Pós-Graduação. • Reconhecimento e Valorização da Extensão Universitária • Clareza e Estruturação da Carga Horária Docente • Integração do Tripé Acadêmico no Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ)
Ausência	Riscos
-	• Deficiências e ausência de incentivos na formação e preparação docente. • Inadequação na estrutura e planejamento institucional para o

	desenvolvimento das habilidades docentes. • Desafio na atuação abrangente da profissão docente

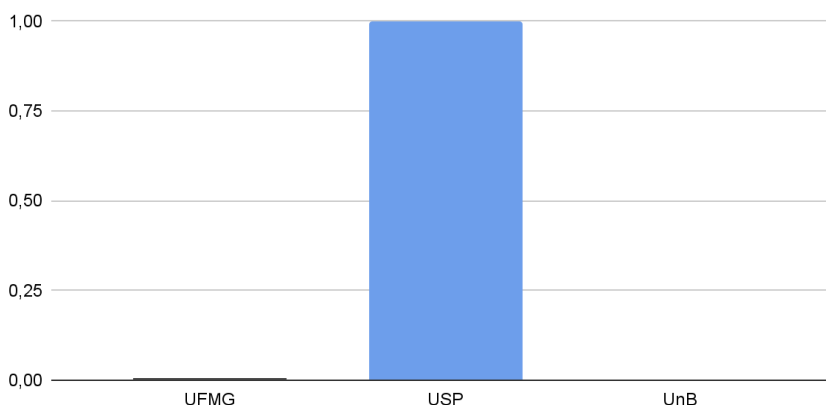
Fonte: Elaboração Própria

O terceiro critério são os “cursos de formação profissional, que se dividem em: a) Curso de formação profissional – atividade de capacitação criada em diferentes níveis (Cursos de Curta Duração); b) Curso de formação profissional – atividade de capacitação organizada em diferentes níveis e; c) Curso de formação profissional – atividade docente de capacitação, em diferentes níveis (Desenvolvimento de material didático e instrucional)”. Ele se pauta no Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito²¹², elaborado pela comissão de Avaliação de Área da CAPES. Esse critério é um dos indicados como pontuados por parte da Comissão, no quadro “Produtos para Classificação”. Sendo assim, poderia ser um incentivo para que os docentes fizessem cursos de capacitação andragógica ou outros similares que influenciassem de algum modo neste âmbito.

Neste critério, tanto UFMG quanto a UnB foram classificadas no campo de “ausência”, pois não foi encontrado nenhum documento institucional nesse sentido. Apenas a USP, com um edital de 2012, conseguiu pontuar como “existência”.

Gráfico 11 - Elementos para os critérios estabelecidos

1.2.3 Cursos de formação profissional, que se dividem em: a) Curso de formação profissional – atividade de capacitação criada em diferentes níveis (Cursos de Curta Duração); b) Curso de formação profissional – atividade de capacitação organizada em diferentes níveis e; c) Curso de formação profissional – atividade docente de capacitação, em diferentes níveis (Desenvolvimento de material didático e instrucional) (quantidade de documentos)



Fonte: Elaboração Própria

²¹² MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de. ROCHA, Maria Vital da. GUIMARAENS, Francisco de. **Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito**. CAPES: 2023, p. 108-109.

Sobre isso, os riscos para ambos os cursos que não possuem documentação são similares, pois não existir incentivos para os docentes se aperfeiçoarem continuamente ou produzirem conteúdo para formarem seus pares pode acarretar diversos problemas: estagnação do conhecimento, ausência de diálogo entre o corpo docente, ideias exógenas ao curso ficam mais complicadas de serem implementadas ou mesmo conhecidas etc.

Além disso, a ausência de bolsas e incentivos financeiros para uma formação continuada docente, naturalmente, não gera incentivos para essa finalidade.

No âmbito da USP, o único documento encontrado neste sentido foi o Edital PRPG n. 01/2012²¹³, que como oportunidade detectada, possibilita criar cursos e outras ações que fomentam a formação de docentes, por meio de missões ao exterior e a vinda de consultores externos para os PPG. Entretanto, entre os riscos, não foram encontradas previsões para o desenvolvimento de material didático ou instrucional, ou mesmo alguma obrigação interna institucional para essas espécies de formação profissional.

Quadro 13 - Resumo da classificação do critério 1.2.3

Existência	Oportunidades
USP	• Criação de Cursos e Ações para a Formação Docente Através de Intercâmbios e Consultorias Externas.
Ausência	Riscos
UFMG e UnB	• Estagnação e falta de diálogo no corpo docente. • Falta de incentivo financeiro para a formação continuada. • Ausência de previsão para material didático e instrucional para formação docente.

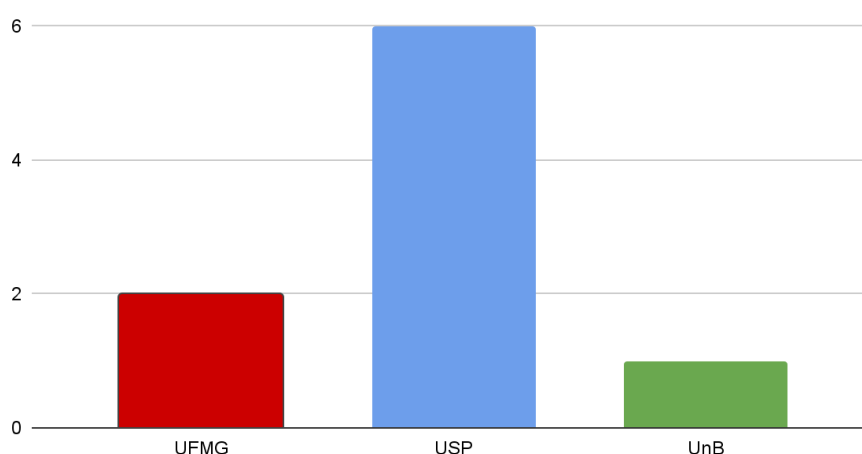
Fonte: Elaboração Própria

²¹³ Cf. Para identificar quais trechos desse documento embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso.

O quarto critério é relacionado com o anterior, trata-se do “planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente” e possui seu fundamento em uma diretiva: a Ficha de Avaliação de Área do Direito do ano de 2025, que no âmbito da estruturação do planejamento estratégico de um PPGD, possui como um dos critérios de pontuação: “(...) b) políticas para qualificação das atividades de ensino, pesquisa e extensão de discentes e docentes das equipes, com vistas a alcançar as metas definidas no planejamento estratégico, aliados aos diagnósticos da autoavaliação”²¹⁴ e no inciso II do art. 67 da LDB²¹⁵. Neste critério, as três IES preencheram o campo de “existência”.

Gráfico 12 - Elementos para os critérios estabelecidos

1.2.4 Planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente (quantidade de documentos)



Fonte: Elaboração Própria

A UFMG possui dois documentos²¹⁶. Entre as oportunidades que vale pontuar, uma delas é promover diálogos entre diversos setores da faculdade para melhorias contínuas na qualidade do ensino, batizado de “Café Pedagógico”. A outra

²¹⁴ MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de. ROCHA, Maria Vital da. GUIMARAENS, Francisco de. **Fichas de Avaliação Acadêmico e Profissional - Direito - Referente ao Quadriênio 2025-2028**. CAPES: 2025, p. 6-7.

²¹⁵ Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: (...);

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

²¹⁶ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Plano Pedagógico da Graduação e; b) Resolução n. 30-A de 1999 - Regulamenta o estágio probatório de docentes.

é a centralização na reitoria de cursos e atividades de treinamento para os professores em estágio probatório, trazendo uma padronização na formação inicial docente.

Quanto aos riscos, apenas durante o estágio probatório os docentes são submetidos às atividades de formação docente promovidas pela Reitoria, ou seja, após esse período inicial, essa “necessidade” aparentemente é considerada suprida pela IES. Outro ponto é que não são mencionadas outras ações destinadas à qualidade do ensino em uma visão planejada, bem como não se encontrou o conteúdo do que era debatido nesse Café Pedagógico ou se esse perdurou.

Para a USP, bem mais documentos foram analisados neste quesito²¹⁷, dos quais é possível elencar algumas oportunidades, como a previsão no PPC de uma semana de preparação pedagógica para debater metodologias de ensino, a possibilidade de formação docente para acompanhamento de discentes com transtornos de desenvolvimento e a existência de um Programa de recepção de novos docentes na IES.

Acrescente-se a existência de bolsa de pós-doutorado de fomento docente para PPGs “emergentes” ou “em consolidação” trazerem expertise para seus Programas de origem, bem como outra para professores doutores estudarem no exterior, apesar dessas darem um maior enfoque de importância à pesquisa.

Entre os riscos, aponta-se que apenas 1 semana por ano pode não ser suficiente para suprir a demanda por formação docente e que essa não pode se limitar às metodologias de ensino. Tanto que, nesse mesmo sentido, a IES busca sanar as necessidades de pessoas com transtornos globais de aprendizado de maneira pontual, ao invés de fornecer uma preparação-base para todos os docentes e, depois, especializá-los na necessidade que cada discente que entrar na faculdade possa demandar.

²¹⁷ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Projeto Pedagógico do Curso; b) Deliberação CG-FD no 01/2022 - Estabelece Política de Acessibilidade Pedagógica (PAP) aos alunos diagnosticados com transtornos globais do desenvolvimento na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; c) Edital PRPG n. 37/2022 - Pós-Doutorado Estratégico CAPES 2022 para PPG Emergentes e em Consolidação. (Para o Direito, apenas se aplica à USP de Ribeirão Preto, que não é objeto deste estudo); d) Edital n. 45/2022 - Programa de Professor Visitante no Exterior Sênior; e) Edital n. 46/2022 - Programa de Professor Visitante no Exterior Júnior e; f) Estatuto do Docente da Universidade de São Paulo

Entre os editais de formação docente no exterior, esses possuem foco na pesquisa e não se encontraram editais ou projetos de fomento à extensão, por exemplo.

Já para a UnB, apenas um documento, que é o Regulamento 01/2024 da Comissão do PPGD da UnB, que dispõe sobre a concessão de apoios financeiros para participação em atividades ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília)²¹⁸, foi identificado.

Entre as oportunidades decorrentes desse documento, apontam-se a possibilidade de formação de redes de contato docentes e o aumento da relevância da IES em nível nacional e internacional.

Para os riscos, nota-se um incentivo quase que exclusivo para atividades de pesquisa, em detrimento de formações para o ensino e projetos de extensão, acarretando em uma desvalorização natural das outras atividades docentes em detrimento da pesquisa.

Além disso, a inexistência de outros projetos, para além da licença-capacitação, que pudessem incentivar a formação docente foi identificada.

Quadro 14 - Resumo da classificação do critério 1.2.4

Existência	Oportunidades
UFMG, USP e UnB	• Iniciativas de Diálogo e Aperfeiçoamento Contínuo. • Formação Pedagógica Estruturada em âmbito restrito. • Incentivos para o Desenvolvimento e Internacionalização Docente. • Criação de Redes e Aumento da Relevância Institucional.
Ausência	Riscos
-	• Formação Docente Limitada ao Estágio Probatório • Falta de Planejamento e Abrangência na Qualidade do Ensino. • Abordagem Inadequada para Necessidades Específicas dos Alunos. • Foco Predominante em Pesquisa em

²¹⁸ Cf. Para identificar quais trechos desse documento embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso.

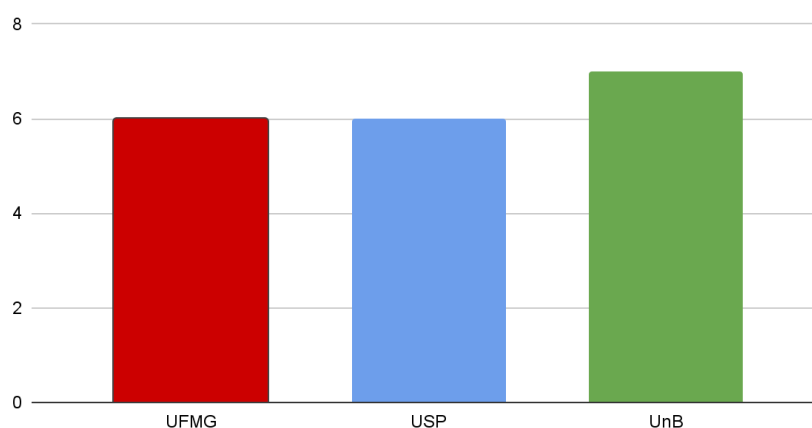
	Detrimento de Outras Atividades Acadêmicas.

Fonte: Elaboração Própria

O último critério deste tópico é a previsão que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Concebida com base na previsão explícita do art. 66 da Lei Federal n. 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), seu texto já é autodeterminante da definição de compromisso prioritário que as IES precisam ter sobre a formação docente no âmbito dos PPG. Também neste critério, as três IES preencheram o campo de “existência”.

Gráfico 13 - Elementos para os critérios estabelecidos

1.2.5 A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado



Fonte: Elaboração Própria

Entre os documentos identificados na UFMG²¹⁹, foram identificadas algumas oportunidades. Existem duas disciplinas destinadas à formação docente no PPGD e 1 disciplina optativa na graduação, denominada “Programa de Iniciação à Docência”.

²¹⁹ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Planilha com dados enviados à CAPES (área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas (ementas), desenvolvida pelo pesquisador; b) Projeto Pedagógico da Graduação; c) Ficha de Avaliação CAPES 2021; d) Regulamento do PPGD da UFMG (2013 a 2023); e) Resolução Complementar n. 02/2017, que aprova as Normas Gerais de Pós-Graduação da UFMG e; f) Resolução Complementar n. 03/2022 - Regimento Geral da UFMG.

Existe uma declaração de vocação destinada à suprir quadros do magistério superior na ficha de avaliação do PPGD desta IES, o seu Regulamento coloca a formação para o ensino como um dos seus objetivos e o Regimento Geral da instituição afirma ser um dos três objetivos de qualquer PPG da UFMG a formação para o magistério superior. Além disso, existe um estágio à docência regulado no PPGD, com regras bem definidas.

Quanto aos riscos, aponta-se não existir relações na área de concentração ou nas linhas de pesquisa do Programa que poderiam se associar com a formação docente e, apesar de terem 2 projetos de pesquisa associados com a temática, nenhum deles trata propriamente da formação docente.

Não existe previsão de disciplinas de estágio docente e apenas alunos bolsistas são obrigados à fazer estágio à docência no PPGD, existindo dispensa se o aluno já exerce a docência em ensino superior em outro local, tornando a preparação do aluno do PPGD na docência bastante dependente do seu orientador.

Estabeleceu-se como requisito de credenciamento ou credenciamento no PPGD a “comprovação de produção intelectual relevante, conforme aprovado pela CPG”, podendo ser um risco a possibilidade de apenas atividades vinculadas com pesquisas serem consideradas algo “relevante”, por essa norma. Além disso, o regulamento do PPGD coloca como objetivos do mestrado e doutorado apenas metas relacionadas com a área de pesquisa, ocorrendo o mesmo problema nas normas gerais das pós da UFMG.

Quanto à USP, a mesma quantidade de documentos que a UFMG foi analisada²²⁰, identificando-se algumas oportunidades, tais como: existem 7 projetos de pesquisa que se relacionam com a temática, de maneira direta ou indireta, durante o período estudado e uma declaração de objetivo destinado à suprir quadros do magistério superior, que consta na ficha de avaliação de 2021 do PPGD. Além disso, em créditos especiais no PPGD, a participação no PAE é a que fornece mais créditos para um aluno.

²²⁰ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Planilha com dados enviados à CAPES (área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas (ementas), desenvolvida pelo pesquisador; b) Projeto Pedagógico do Curso; c) Ficha de Avaliação CAPES - 2021; d) Estatuto da Universidade de São Paulo; e) Regimento de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo e; f) Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito.

O Regimento dos PPG da USP coloca ensino e pesquisa no mesmo patamar de propósito das Pós desta IES, bem como a formação de docentes, corroborado pelo Estatuto da referida universidade, reforça que a formação de pessoas para o magistério é uma finalidade da USP.

O Projeto Pedagógico ressalta ser a USP uma das maiores formadoras de docentes (inclusive, por ser a que mais forma doutores) no país e parcerias no âmbito internacional voltadas ao ensino e pesquisa são estimuladas no âmbito internacional.

Em relação aos riscos, em 2013, apenas 1 das 140 disciplinas ofertadas pelo PPGD tinham relação com a formação docente. Ao todo, existiram 5 disciplinas, ofertadas de maneira irregular, relacionadas com a temática da formação docente, durante todo o período estudado. Bem como, apenas 1 linha de pesquisa, “Estado e Educação”, poderia ter alguma relação com o tema, apesar de mesmo essa ser um pouco afastada.

Outro fator que merece ressalva é o Projeto Pedagógico descrever a USP como uma “universidade de pesquisa”, sendo que a IES deve ser bem mais que apenas essa parte do tripé constitucional. Finalmente, os centros de nucleação são mais voltados à pesquisa.

A UnB possui sete documentos²²¹ que permitem a análise deste ponto. Entre as oportunidades, existe a previsão regimental de uma formação destinada à docência e ser esse um dos objetivos estabelecidos para um PPGD, aspecto que facilitaria medidas e ações destinadas para essa preparação destinada ao magistério superior.

Além disso, existe a previsão de 3 disciplinas vinculadas com a formação docente, 2 de viés prático e 1 de viés teórico. Existe também um grupo de pesquisa (“Direito e Educação”) com pesquisas direcionadas à docência do direito e outros estudos na mesma seara da educação jurídica.

Ressalte-se o programa de monitoria ser bem estabelecido em seu regramento, com atividades necessariamente precisando ser acompanhadas pelos

²²¹ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Regulamento Interno do PPGD; b) Resolução CEPE n. 8/1990 - Sistema de Monitoria na UnB; c) Monitoria na Pós do Direito; d) Planilha com dados enviados à CAPES (área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas (ementas), desenvolvida pelo pesquisador; e) Grupos de Pesquisa; f) Ficha de Avaliação CAPES - 2017; g) Ficha de Avaliação CAPES - 2021

docentes supervisores nas disciplinas da graduação, além de existir a possibilidade dela ser remunerada.

Apesar das inconsistências dos registros, ocorre a previsão da “educação jurídica” em uma das linhas de pesquisa (“Sistemas de Justiça, Direitos Humanos e Educação Jurídica”) e uma sublinha de pesquisa (“Regulação Social e Políticas Públicas de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação”), bem como tem a previsão de um projeto de pesquisa registrado com proximidade temática (“Formação Jurídica - Graduação e Pós-Graduação, Internacionalização e Interdisciplinaridade na Perspectiva da Faculdade de Direito da UnB”).

Com relação aos riscos identificados, é possível apontar a ausência de especificação normativa em como alcançar os objetivos propostos no regimento destinados à formação para o ensino/docência. Ademais, a formação docente é mencionada na ficha de avaliação da CAPES como algo relevante apenas em 2021.

Ocorre, ainda, um baixo incentivo de créditos para exercer a monitoria de pós, com apenas 2 créditos por semestre, em detrimento dos 4 créditos de uma cadeira cursada regularmente como aluno e, para piorar, baixo incentivo financeiro para as monitorias remuneradas, com o pagamento equivalente a menos de R\$ 250,00 por disciplina.

Associado com esse fator, ocorre a possibilidade de precarização do ensino da graduação, pois as atividades do monitor são previstas no instrumento, mas as obrigações dos docentes supervisores em relação aos seus monitores não são delimitadas.

Entre o rol de 44 a 78 disciplinas estudadas neste período, existem apenas 3 com enfoque na formação docente, sendo que apenas 1 delas é obrigatória e, apenas, para alunos do mestrado. Associado com isso, apenas 1 grupo de pesquisa foi registrado, até 2022, dedicado em pensar a docência, porém não exclusivamente aborda essa temática.

Quadro 15 - Resumo da classificação do critério 1.2.5

Existência	Oportunidades
UFMG, USP e UnB	• Formação Curricular Direcionada para formação docente. • Estágio à Docência/Monitorias Estruturados.

	• Compromisso, vocação e objetivos institucionais. • Projetos de Pesquisa e Parcerias Internacionais • Reconhecimento e Capacidade de Formação • Apoio Institucional e Regimental à Formação Docente • Pesquisa e Linhas Temáticas em Educação Jurídica
Ausência	Riscos
-	• Insuficiência e Inconsistência na Oferta de Disciplinas e Estágios Docentes. • Critérios de Credenciamento Desfavoráveis à Docência. • Falta de Ênfase em Linhas de Pesquisa Específicas sobre Formação Docente. • Ausência de especificação normativa sobre como alcançar os objetivos propostos para a formação docente.

Fonte: Elaboração Própria

4.4 Critérios mínimos para a manutenção da qualidade de um curso de ensino superior

Esta categoria gerou três critérios, necessários para responder ao questionamento deste pesquisador feito ao objeto de estudo: “qual a contribuição do professor para a qualidade dos cursos de Direito?”. Interdisciplinaridade entre os PPC, grau de titulação docente e avaliação docente foram os critérios delimitados para responder ao referido questionamento.

Suas fontes são diversas e, desse modo, serão apresentados de maneira simultânea aos dados levantados, buscando-se seguir um mesmo padrão na ordem de exibição, para facilitar a compreensão e a reprodução dos dados.

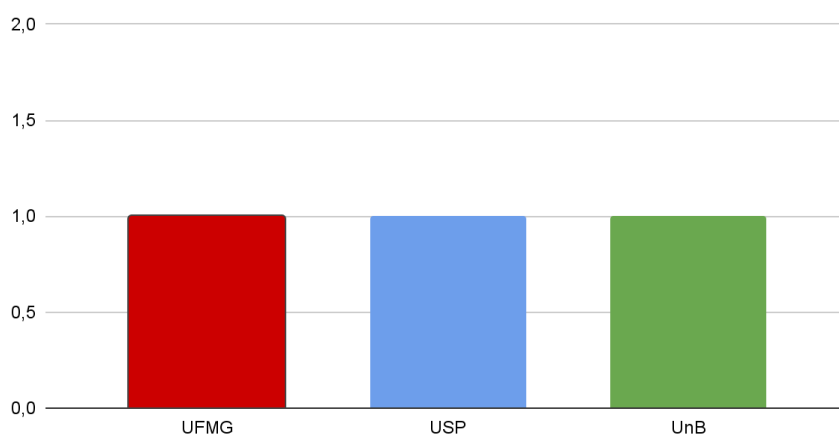
O primeiro deles é uma outra determinação legal: “um terço de mestres e doutores como docentes nos quadros da IES”, é algo definido pelo inciso II do art. 52 da Lei Federal n. 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação),

estabelecendo um mínimo necessário para se caracterizar uma universidade. Nesse ponto, todas as IES cumpriram o requisito de “existência”.

Neste caso, foi utilizado apenas o “Censo da Educação Superior” criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²²², que fornece um painel de estatísticas para diversas variáveis que o usuário da plataforma pode solicitar.

Gráfico 14 - Elementos para os critérios estabelecidos

2.1 Um terço de mestres e doutores como docentes nos quadros da IES (quantidade de documentos)

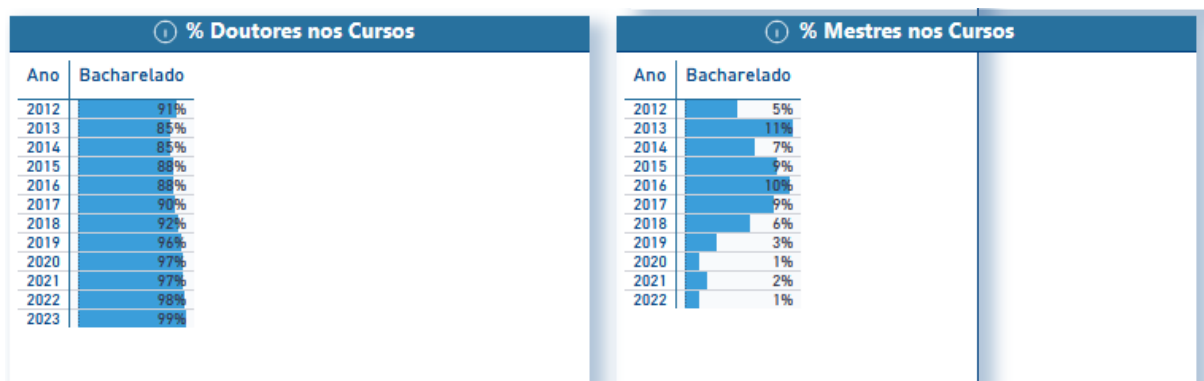


Fonte: Elaboração Própria

Para a UFMG, entre os anos de 2012 e 2023, o menor percentual de doutores foi 85% e o maior de mestres 11% (em 2013), totalizando 96% dos docentes nestas duas formações, enquanto em 2023, era de 100% a soma de ambos.

²²² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjJlIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 05 jun. 2025.

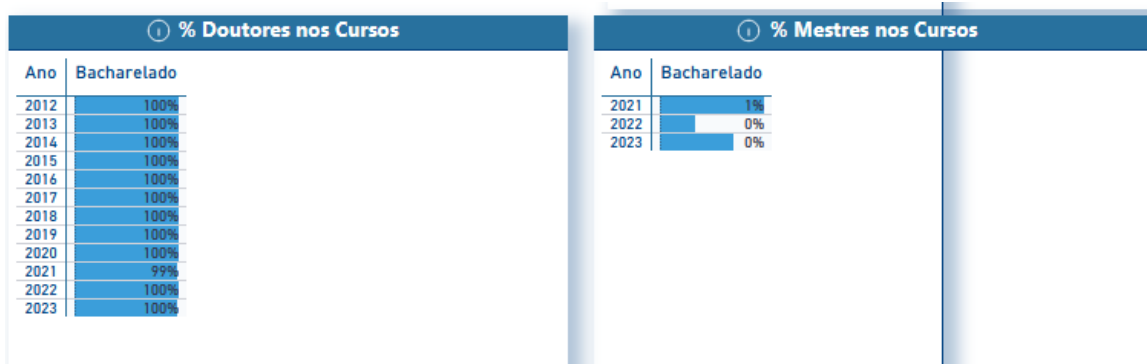
Gráfico 15 - Evolução percentual docentes mestres e doutores no Direito da UFMG



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliliwidCI6IjZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 05 jun. 2025.

Na USP, existe 100% de doutores no mesmo período estudado, exceto em 2021, que o percentual ficou em 99% doutores e 1% de mestres.

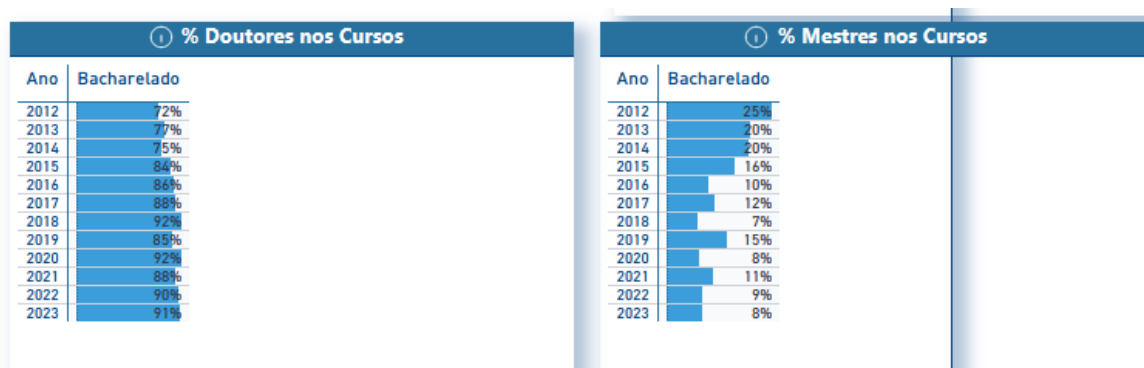
Gráfico 16 - Evolução percentual docentes mestres e doutores no Direito da USP



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliliwidCI6IjZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 05 jun. 2025.

Para a UnB, entre 2012 e 2023, o menor percentual de doutores foi 72% e o maior de mestres foi 25% (em 2012), totalizando 97% dos docentes nestas duas formações, enquanto em 2023, era de 99%.

Gráfico 17 - Evolução percentual docentes mestres e doutores no Direito da UnB



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliliwidCI6IjZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 05 jun. 2025.

A análise de oportunidades e riscos neste tópico será compartilhada, pois é decorrente de um documento padronizado entre as três IES.

No âmbito das oportunidades, vale destacar que um corpo docente quase que exclusivo de doutores viabiliza o acesso para financiamentos e espaços que apenas este título viabiliza, sendo recomendável e ideal possuir e valorizar o máximo de doutores possível em uma IES. Além disso, a grande quantidade de doutores no curso permite grande capilaridade e influência na seara acadêmica e em outros setores do país (econômico, político etc.).

Quanto aos riscos, esse fator de predomínio de mestres e doutores pode incorrer na percepção equivocada que o título por si é suficiente para comprovar a formação docente e que essas são pessoas aptas para conduzir uma sala de aula ou desenvolver projetos de extensão, por exemplo. Bem como, mesmo que apenas tais títulos fossem suficientes, o mínimo estabelecido legalmente de docentes apenas engloba um terço do total que uma IES precisa observar, aspecto que pode ser uma abertura normativa para um critério estabelecido pela própria LDB.

Sabe-se, ainda, do movimento que algumas mantenedoras de IES particulares fazem em contratar doutores e mestres para aprovar seus cursos com nota máxima perante o MEC e, feito isso, ocorrem processos de demissão em

massa e precarização dos salários ofertados ou alterações no formato de ensino²²³. E essa precarização não é recente²²⁴.

Quadro 16 - Resumo da classificação do critério 2.1

Existência	Oportunidades
UFMG, USP e UnB	• Acesso a financiamentos e espaços exclusivos • Capilaridade e influência em diversas esferas
Ausência	Riscos
-	• Percepção equivocada da suficiência do título para formação docente • Mínimo legal de docentes com pós-graduação stricto sensu • Mercantilização e precarização do ensino superior

Fonte: Elaboração Própria

O segundo critério é a “Interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)” e adota como fundamento a Resolução nº 5 de 2018 do CNE, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito vigentes, vinculantes para todos os cursos do país. Essa é mais uma competência de complicada implementação para um corpo docente, motivo pelo qual foi incluída nesta análise.

Neste caso, mais uma vez, todas as IES cumpriram o requisito de “existência”, apenas merecendo destaque a UFMG, pois outra norma interna da

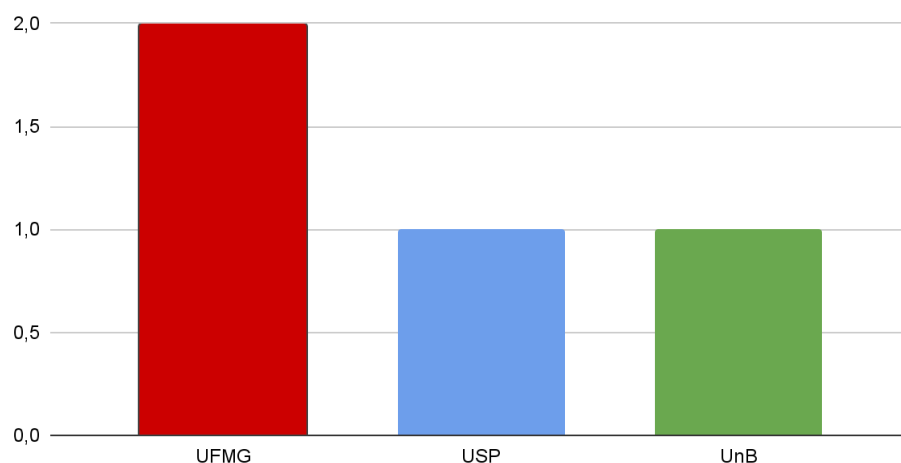
²²³ Cf. MEZAN, Renato. O Escândalo dos doutores. **Folha de São Paulo**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aref_mezan280305.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025; SOUSA, Andrea L. Harada, TEIXEIRA, Gabriel e GENTIL, Plínio. Professores de faculdades privadas: categoria em extinção? Efeito da financeirização, do EaD e sob ataque dos empresários do setor, professores de faculdades privadas são hoje categoria em extinção. Mas será que queremos uma educação sem professor? **Le Monde Diplomatique Brasil**. 2022. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/professores-de-faculdades-privadas-categoria-em-extincao/>. Acesso em: 10 jun. 2025; Assessoria de Imprensa da Universidade Federal de Campina Grande. Mestres viram doutores e acabam demitidos em universidades privadas - Eles perdem o cargo porque se tornam mais caros para as escolas. **Valor Econômico**, 2008. Disponível em: https://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=7723. Acesso em: 10 jun. 2025. SUSUKI, Chin. Aposta em ensino a distância gera demissão em massa de professores universitários. **BBC News Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62072764>. Acesso em: 10 jun. 2025.

²²⁴ BOSI, A. DE P.. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1503–1523, set. 2007.

referida IES acabou sendo incluída na análise, além dos PPC ou Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Gráfico 18 - Elementos para os critérios estabelecidos

2.2 Interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (quantidade de documentos)



Fonte: Elaboração Própria

Para a UFMG, nos dois documentos analisados²²⁵, as oportunidades que podem ser elencadas iniciam com a apresentação de exemplos concretos no PPC, demonstrando existir expertise do curso neste tipo de demanda. Além disso, o aluno pode optar por uma formação acadêmica que, necessariamente, passa por disciplinas de outro curso, aspecto bastante inovador e que viabiliza contato com outras realidades fora do curso para o discente.

Entre os riscos, não se identificou previsões de formações específicas para atender essa determinação das DCN.

Pela USP, o PPC²²⁶ permite enxergar como oportunidades o aumento de disciplinas optativas, créditos livres dedicados com outras áreas além do ensino e o intercâmbio com outros cursos da USP, bem como o aluno pode optar por diversos percursos em sua formação, tornando o currículo mais maleável.

²²⁵ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Projeto Pedagógico da Graduação e; b) Resolução n. 14 de 2012 - Regulamenta os percursos de integralização do curso de graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

²²⁶ Cf. Para identificar quais trechos desse documento embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso.

Quanto aos riscos, notou-se uma demora na adesão às DCN, com o exemplo de um período de 7 anos para iniciar os debates de adequação às DCN vigentes com relação ao NPJ ou a dificuldade para demonstrar a curricularização da extensão em relação às DCN de 2018.

Outro ponto são as previsões de interdisciplinaridade e contato com outros cursos que possuem previsão normativa, porém não existem destaques nos documentos avaliativos ou nos projetos dessas iniciativas, indicativo que talvez essas ações não estejam implementadas.

Passando para a UnB, é possível perceber como oportunidades em seu PPP²²⁷ que existe previsão do aluno de cursar obrigatoriamente outras áreas do saber, inclusive com disciplina externa à própria faculdade de Direito, aspecto bastante inovador e que viabiliza contato com outras realidades fora do curso para o discente.

Bem como, foi feita a associação do NPJ com problemas humanos e, conseqüentemente, que envolvem searas que o Direito não alcança, promovendo importância para outras ciências sociais, como a assistência social e a psicologia, por exemplo.

O risco notado foi a importância dos docentes construírem o currículo do curso da maneira mais coesa e alinhavada possível, sendo a interdisciplinaridade algo que carece de coesão, tempo e planejamento do corpo docente em conjunto com a coordenação, aspecto que precisa ser sempre revisitado.

Quadro 17 - Resumo da classificação do critério 2.2

Existência	Oportunidades
UFMG, USP e UnB	• Flexibilidade e diversificação curricular. • Integração Teoria-Prática e Fomento à interdisciplinaridade por meio de projetos com outras áreas.
Ausência	Riscos
-	• Deficiência na capacitação docente para Implementação da interdisciplinaridade. • Inefetividade da Interdisciplinaridade e

²²⁷ Cf. Para identificar quais trechos desse documento embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso.

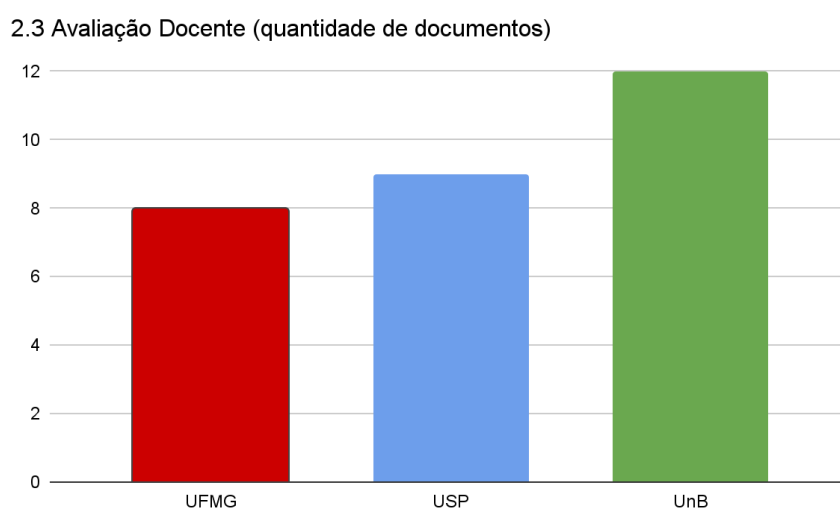
	ausência de colaboração curricular entre cursos.

Fonte: Elaboração Própria

O último critério deste tópico é a “Avaliação Docente”, que adota como fundamentos as Leis Federais n. 12.772 de 2012, que trata sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e a Lei n. 9.394 de 1996 (LDB), em seus incisos I e IV, art. 67²²⁸. Subsidiariamente para a USP, por ser uma IES estadual, também foi considerado o compilado informativo de normas sobre a temática²²⁹, disponibilizado pelo departamento responsável da referida universidade.

Esse é um dos critérios que mais recebeu informações documentais provenientes dos achados deste pesquisador, sendo a avaliação docente um critério essencial para se compreender como ocorre o processo de entrada e permanência dos docentes nos cursos de Direito. Todas as IES cumpriram esse critério com a classificação de “existência”.

Gráfico 19 - Elementos para os critérios estabelecidos



Fonte: Elaboração Própria

²²⁸ Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
(...)

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho.

²²⁹ Cf. Universidade de São Paulo (USP). **Carreira Docente**. Departamento de Recursos Humanos. Disponível em: <https://drh.usp.br/trabalhe-na-usp/carreiras-usp/carreira-docente/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

Os documentos que fundamentaram a análise da UFMG²³⁰ geraram diversas percepções, iniciando-se com as oportunidades.

Foram identificados dois sistemas de avaliação dos docentes: o Sistema de Informações Acadêmicas - INA (interno e burocrático) e o questionário discente.

Além disso, existe uma tabela de pontuação padrão para os editais de docentes da UFMG, algo que traz segurança aos certames, com faixas de pontuação para os departamentos definirem.

Após a entrada do docente, a verificação do seu desempenho em estágio probatório ocorre em todas as áreas do tripé educacional, bem como algumas *soft skills* também são abordadas. Existe um supervisor no estágio probatório, que se preocupa com o desempenho didático, científico e comportamento ético do avaliando, analisa seu plano de trabalho e sugere cursos que o docente precisa fazer e treinamento em metodologias de ensino, caso necessário.

Na progressão de carreira, a avaliação de desempenho incide sobre atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão²³¹, avaliando-se também três indicadores: (i) assiduidade, (ii) responsabilidade e (iii) qualidade do trabalho.

Quanto aos riscos, têm-se que o credenciamento para entrar no PPGD estabelece critérios de publicação como obrigatórios, mas de ensino e formação como opcionais.

²³⁰ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Projeto Pedagógico Graduação; b) EDITAIS Nº 570 e 571, DE 30 DE AGOSTO DE 2012 - Direito Constitucional - Tempo parcial (vinte horas de dedicação) e dedicação exclusiva; c) Resolução Nº 12, de 11 de novembro de 2014 - Concurso Público de Provas e Títulos para o cargo isolado de Professor Titular-Livre; d) Edital n 740/2015 (Const e Adm - 40 horas sem DE); e) Edital n. 346 de 2018 (Tributário/Financeiro - 40 horas sem DE); f) Resolução n. 30-A/99, de 16 de dezembro de 1999 - Regulamenta o estágio probatório de docentes; g) Resolução 02/2017 - Regulamenta os critérios de avaliação de desempenho para fins de progressão horizontal docente dos integrantes da carreira de magistério superior da Faculdade de Direito; h) Página da WEB: Credenciamento docente (<https://pos.direito.ufmg.br/credenciamento-docente/>) e Resolução n. 4, de 24 de abril de 2024 - Dispõe sobre os critérios de credenciamento de docentes do corpo permanente do PPGD da UFMG.

²³¹ Entre os indicadores complementares relacionados com a formação docente de algum modo, podemos indicar: 1. Atividades didáticas em outra instituição, aprovadas pela Câmara Departamental, no âmbito de acordo de cooperação acadêmica ou de mobilidade; 2. Coordenação de Programa de Monitoria; 3. Sub-coordenação de Programa de Monitoria; 4. Orientação de monitor de graduação com bolsa; 5. Orientação de monitor de graduação sem bolsa; 6. Supervisão de estagiários docentes; 7. Supervisão de estágio probatório docente; 8. Participação em projetos de inovação pedagógica, criação e reformulação de cursos e disciplinas; 9. Desenvolvimento de material didático; 10. Demais programas de capacitação, desenvolvidos no período; 11. Coordenação ou participação em projetos interdisciplinares (de ensino, pesquisa e/ou extensão)

Outro ponto é que não se identificaram padrões para critérios de desempate e editais de professores titulares-livres não possuem uma fase didática. Dentro dos limites de pontos estabelecidos nos editais, cada departamento escolhe a preferência da sua vaga, alguns dando mais enfoque à pesquisa do que experiência docente e outros deixando os critérios um pouco mais equilibrados.

No âmbito da USP, a documentação relacionada com esse critério²³² também permite identificar oportunidades, como existir um padrão no formato das provas de concursos da Universidade e obrigatoriedade da fase didática, possuindo essa fase o mesmo peso da prova escrita e existir um Programa de Estágio docente quando se entra na USP como professor.

Para progredir de carreira, existe um equilíbrio de funções docentes (apesar das influências do impacto de suas pesquisas serem mais determinantes). Além disso, a USP possui uma CPA coordenada com as normas institucionais, que viabiliza uma análise que fomenta os pontos fortes do profissional docente e de sua carreira, não sendo apenas uma “avaliação”, mas sim um “acompanhamento” desta pessoa.

Entre os riscos, o recebimento de uma pontuação na autoavaliação como “muito bom”, por ter resultados consolidados, pode gerar uma despreocupação com essa questão.

Pontua-se que os requisitos são equilibrados para entrar no PPGD para um docente, porém as pontuações de metas são exclusivamente vinculadas com publicações e pesquisas, bem como os critérios de habilitação para orientadores são exclusivamente vinculados à pesquisa no âmbito dos PPG da USP.

²³² Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Ficha de Avaliação CAPES 2021; b) Estatuto da USP; c) Regimento Geral da USP; d) Regimento de Pós-Graduação da USP; e) Deliberação FD n. 02/2020, de 17 de agosto de 2020 - norma sobre quantidade de vagas, credenciamento e credenciamento docente no Programa de Pós-Graduação em Direito da FDUSP; f) Regimento da Faculdade de Direito da USP; g) Página da WEB: Progressão de Carreira USP (<https://sites.usp.br/gvr/progressao-de-carreira/>); h) Estatuto do Docente da USP; i) Regimento da Comissão Permanente de Avaliação

Para a UnB, os documentos²³³ apontam como oportunidades para este pesquisador que, além das avaliações semestrais regulares dos docentes, existe a previsão de avaliá-lo em projetos de médio e longo prazo (apesar de não informar como ocorre isso). Para a progressão de carreira, existem pontuações de ensino (5 hipóteses), extensão (8 hipóteses) e cursos (7 hipóteses), além de um mínimo de 8 horas semanais de sala de aula.

Ainda nesse sentido, a pontuação para estágio técnico no exterior ou doutorado sanduíche com duração de 40 horas por semana por 1 ano ou pós-doutorado (1 ano), doutorado (4 anos), mestrado (até 2 anos) com dedicação integral, concedem 100% da pontuação de referência necessária.

Já na progressão/promoção de carreira, algumas pontuações de atividades de pesquisa e extensão foram equiparadas e existe a previsão de “produção de material instrucional para o ensino avalizado pelo Conselho da Unidade” ser de até 45 pontos, algo interessante para fomentar a instrução da carreira.

Quanto aos riscos, na especificação do “perfil docente em estágio probatório”, apenas a classe de professor assistente (mestre) busca a “continuidade da sua formação”, enquanto nos demais, são relacionados apenas à produção científica. Ainda nesse tema do estágio probatório, existem 49 hipóteses de pontuação vinculadas à pesquisa, dessas, 19 não se aplicam diretamente ao Direito, restando 30 possíveis meios de pontuação somente nessa área.

Para o estágio probatório, além do maior número de possibilidades de pontuar na pesquisa (30) em detrimento da soma de ensino, cursos e extensão (20), existem discrepâncias no nível de trabalho exigido entre os pontos/tempo dedicado para pesquisa e os pontos que são provenientes de atividades de ensino ou extensão ou capacitação²³⁴. E no âmbito da promoção e progressão de carreira, as

²³³ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Projeto Político Pedagógico; b) Resolução da Câmara de Carreira Docente n. 02/2011 (quadro de pontuação docente); c) Tabela de pontuação das atividades para fins de promoção e progressão das classes A, B, C e D; d) Resolução CEPE 0179/2017; e) Resolução CEPE n. 96/2023 (Tabela de pontuação para docente titular, classe E, faculdade de Direito); f) Edital n.241/2015 - Direito Empresarial; g) Edital n.4/2016 - Área de Conhecimento: Direito Público e Privado para a Cidadania; h) Edital n.96/2019 - Área de Conhecimento: Direito do Trabalho; i) Edital n.106/2019 - Relações Internacionais e Direito Internacional Público; j) Edital n. 235/2019 - Dir. Privado e Processual Civil; k) Edital n. 295/2022 - Teoria do Direito e; l) Ficha de avaliação CAPES 2021.

²³⁴ Alguns exemplos para ilustrar: *Ensino* - nada acima de 12 pontos por crédito ou frações extras para turmas numerosas; *Orientações* - nada acima de 15 pontos por aluno/projeto e orientações de

discrepâncias permanecem²³⁵. Isso pode gerar um desestímulo no início da carreira, com efeitos de longo prazo, para se aperfeiçoar na atividade de ensinar em si.

Os editais de seleção docente da UNB não possuem padronização na distribuição de pontuações, mesmo os publicados no mesmo ano, porém de áreas do direito distintas. A pesquisa, em regra, é a “melhor pontuada” entre as atividades que compõem as provas de títulos. Além disso, a prova didática possui o menor dos pesos nas seleções, bem como as bancas optaram por provas orais como de “maior peso” que as “escritas”, aspecto que também pode limitar a imparcialidade das seleções. Dependendo da banca e do perfil que se acredita necessário, ocorre a modulação dos critérios de pontuação nestes editais.

Quadro 18 - Resumo da classificação do critério 2.3

Existência	Oportunidades
UFMG, USP e UnB	• Padronização e maior segurança em Avaliações Docentes • Acompanhamento e Desenvolvimento no Estágio Probatório • Sistemas de avaliação holísticos na progressão de carreira, com equilíbrio e diversificação • Padronização e Valorização da Didática em Concursos • Programa de Estágio Docente para professores recém-ingressos • Acompanhamento Personalizado da Carreira • Incentivos para Qualificação e

estagiários docentes e monitores dão 1 ou 0,5 pontos por aluno/semestre, respectivamente; *Bancas examinadoras* - nada acima de 10 pontos; *Cursos* - Cursos de atualização pedagógica (20h ou mais - 2 pontos por curso) até especializações (mínimo de 360 horas) - oito pontos por curso; *Extensão* - Exceto coordenadores de programas e projetos de extensão contínuos (120 e 100 pontos, respectivamente), nenhuma atividade de extensão excede 25 pontos por semestre; *Atividades de colegiado* - máximo de 15 pontos por semestre.

Enquanto isso, na *pesquisa*: 1 artigo publicado em A1 fornece 120 pontos, enquanto uma A4 fornece 90 pontos. 1 palestra ou mesa-redonda nacional: 10 pontos. Publicar 1 livro nacional: 120 pontos. Publicar 1 capítulo de livro nacional: 30 pontos. Ser membro de um conselho editorial nacional: 10 pontos.

²³⁵ Alguns exemplos para ilustrar: Apenas 5 atividades de *ensino* pontuam (máximo de 7 pontos por crédito no semestre, com acréscimos de frações por compensação de salas numerosas); *Orientações*: 10 pontos por semestre para orientar 1 doutorando ou mestrando. 3 pontos por semestre para monitoria. 1 ponto para cada 8h de capacitação profissional; *Gestão acadêmica*: 12 pontos por semestre para participar de NDE e 24 para coordenar.

Enquanto isso, na *Produção intelectual*: 18 possibilidades, sendo 17 aplicadas ao direito. Publicar em A1 fornece 150 pontos, enquanto em uma B3 45 pontos. Publicar 1 livro com conselho editorial - 180 pontos e, sem conselho, 50 pontos. Artigo publicado em jornal ou revista - 10 pontos.

	Aperfeiçoamento Avançado • Valorização da Produção Didática
Ausência	Riscos
-	• Vieses na (des)valorização de Critérios para Entrada e Progressão Docente • Deficiências nos Processos Seletivos e Avaliativos (falta de padronização e viés de incentivo da pesquisa nas seleções docentes)

Fonte: Elaboração Própria

4.5 Condições materiais para o exercício da docência

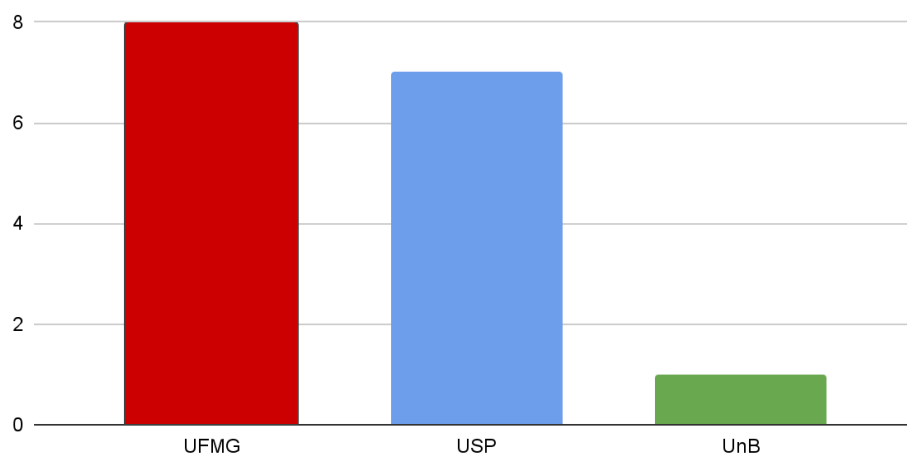
Esta categoria gerou dois critérios, necessários para responder ao questionamento deste pesquisador feito ao objeto de estudo: “quais recursos os professores do Direito possuem para atingirem os objetivos que lhe são apresentados?”.

Suas fontes são diversas e, desse modo, serão apresentados de maneira simultânea aos dados levantados, buscando-se seguir um mesmo padrão na ordem de exibição, para facilitar a compreensão e a reprodução dos dados.

O primeiro deles é o critério “valorização da carreira docente do ensino superior, estabelecendo remuneração compatível com os desafios colocados pelo PNPG para o desenvolvimento do país” que se baseia no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020. Para este critério, todas as IES preencheram o campo de “existência”, conforme a documentação analisada.

Gráfico 20 - Elementos para os critérios estabelecidos

3.1 Valorização da carreira docente do ensino superior, estabelecendo remuneração compatível com os desafios colocados pelo PNPG para o desenvolvimento do país (quantidade de documentos)



Fonte: Elaboração Própria

A UFMG, com mais documentos associados com esta temática²³⁶, tem como primeira oportunidade possuir um plano de carreira e um salário base que promovem estabilidade e incentivam a atuação exclusiva como docente. Além disso, no campo remuneratório, existe a Gratificação de Estímulo à Docência (GED).

Outro ponto é a previsão de cursos ou estágios de aperfeiçoamento, com desempenho didático avaliado pelos discentes e atividades de extensão como elementos de progressão funcional. Existem também projetos de inovação pedagógica, bem como a orientação de estágios e ensino são critérios de atuação relevantes para um docente titular.

²³⁶ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Resolução Complementar n.04/2014 da UFMG; b) Resolução n.02/2011 - Fundação Professor Valle Ferreira (FD-UFMG); c) Resolução Nº 12, de 11 de novembro de 2014 - Concurso Público de Provas e Títulos para o cargo isolado de Professor Titular-Livre; d) Resolução n. 01/2011, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a concessão, pela Fundação Professor Valle Ferreira, de apoio financeiro para a realização de eventos de ensino, pesquisa e extensão na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, e a participação de alunos, professores e servidores em eventos da mesma natureza; e) Resolução n. 01/2013 - Cria normas objetivas para a concessão de patrocínios, auxílios financeiros e bolsas pela Fundação Professor Valle Ferreira, observando a origem e a finalidade do patrimônio que lhe foi afetado; f) Resolução n. 003 de 2018 - Dispõe sobre Critérios para Concessão de Auxílio Financeiro para participação dos professores vinculados ao PPGD/UFMG em atividades científico-acadêmicas no Brasil e no exterior, de interesse para o Programa, suas linhas e projetos de pesquisa; g) Resolução n. 01/2020 UFMG - Disciplina critérios para a participação de servidores e para a concessão de bolsas no âmbito dos projetos de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico, cultural, tecnológico e estímulo à inovação, desenvolvidos com a colaboração das Fundações de Apoio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e; h) Projeto Pedagógico da Graduação.

Entre os riscos, para a área do Direito, os salários iniciais da carreira docente não são competitivos com as possibilidades de ganhos em carreiras jurídicas, podendo acarretar em fuga de cérebros. Mesmo docentes, em final de carreira, ganham como salário um pouco mais da metade do que um magistrado recém-ingresso na carreira pode receber. Não defende-se, contudo, que os salários dos docentes efetivos de IES públicas são baixos, mas sim que as carreiras jurídicas possuem super salários, incompatíveis com a realidade nacional, assim como a existência de uma discrepância socioeconômica que atinge a população brasileira.

Além disso, nota-se a possibilidade de dificuldade na manutenção de um padrão de qualidade, caso não existam planos de cargos e carreiras na iniciativa privada próximos aos das universidades públicas, estes sim, em regra, considerados baixos para profissionais com tamanho nível de capacitação.

Percebe-se que as atividades científico-acadêmicas são apenas passíveis de financiamento quando visam a publicação de uma pesquisa no Direito, não existindo incentivos financeiros para aperfeiçoamento na seara da docência. No regimento da UFMG, contudo, existe incentivo aos servidores para participação em atividades especiais de ensino.

Para a USP, entre os documentos²³⁷, as oportunidades podem começar a ser elencadas pelo plano de carreira e um salário base que promovam estabilidade e incentivam a atuação exclusiva como docente, sendo os salários acima do que as Federais pagam.

Existe incentivo dos alunos serem monitores, pois servirá como título para ser docente na própria IES posteriormente, além de bolsas para discentes integrarem o estágio à docência na Pós e fazerem a formação do PAE e desses créditos comporem 20% do necessário no PPGD. Ainda para as alunas, existiram editais com preocupação social, por exemplo, auxílio para mães pós-graduandas comporem o PAE com menos requisitos, para receber uma bolsa, durante a pandemia.

²³⁷ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Regimento Geral da USP; b) Portaria GR n. 3588 de 2005; c) Resolução-FD PAE n. 01 de 2019; d) Edital n. 08/2019 - Print USP/CAPES (Programa Jovem Talento com Experiência no Exterior); e) 7º Edital Santander/USP/FUSP de Fomento às Iniciativas de Cultura e Extensão; f) Edital PRPG 22/2021 - Chamada para Alunas de Pós-graduação da USP para o Programa Especial PAE – Mães Pesquisadoras - Estágio Supervisionado e; g) Tabela de Vencimentos - Docentes (2022) - Página da WEB: <https://drh.usp.br/trabalhe-na-usp/carreiras-usp/carreira-docente/tabelas-de-vencimentos/tabelas-de-vencimentos-docentes/>.

Ainda dentro dos editais, tem previsão para jovens professores doutores exercerem atividades docentes e de pesquisa na USP, vindos do exterior, bem como editais destinados ao incentivo da Extensão, exclusivamente.

Quanto aos riscos, a mesma questão da comparação salarial levantada na UFMG para a área do Direito aqui se aplica, com o adendo que esse pode ser um ponto para que a maior parte dos docentes da USP não escolham a Dedicação Exclusiva (DE), apesar da remuneração ser bastante superior aos que não possuem DE.

Para a UnB, o único documento analisado foram as informações sobre os vencimentos básicos dos docentes²³⁸ e, por não existirem quaisquer diferenciais que merecessem destaque, os mesmos riscos e oportunidades que foram expostos para as IES anteriores aqui se aplicam.

Quadro 19 - Resumo da classificação do critério 3.1

Existência	Oportunidades
UFMG, USP e UnB	• Valorização financeira e Estabilidade da Carreira Docente • Desenvolvimento Profissional e Qualificação Continuada do Docente • Incentivos à Iniciação e Formação Docente para Discentes • Atração de Talentos e Fomento de Áreas Estratégicas
Ausência	Riscos
-	• Incompatibilidade Remuneratória e Atratividade da Carreira Docente quando comparada com outras áreas do mesmo setor • Dificuldade na Manutenção do Padrão de Qualidade • Priorização de Financiamento e Incentivos para Pesquisa em Detrimento da Docência

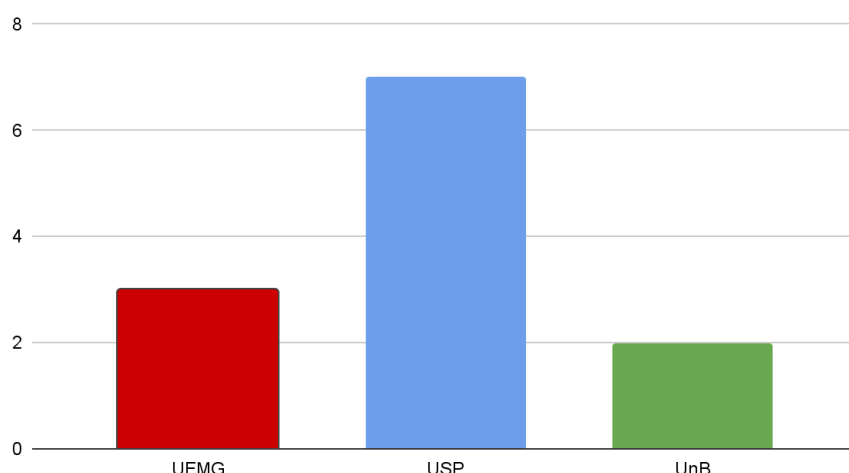
Fonte: Elaboração Própria

²³⁸ Cf. Para identificar quais trechos desse documento embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso.

O segundo critério é o “Regime de Trabalho em Dedicação Exclusiva”, que se baseia em um dos pontos de análise do Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito e no inciso III do art. 52 da LDB²³⁹. Sendo uma determinação legal e uma orientação para avaliação dos PPGD, este critério parte da concepção de que possuir docentes integralmente dedicados à Universidade é vantajoso do ponto de vista pedagógico e estrutural. Sobre esse ponto, todas as IES cumpriram o requisito de “existência”, com base na análise da documentação de cada uma delas.

Gráfico 21 - Elementos para os critérios estabelecidos

3.2 Regime de Trabalho em Dedicação Exclusiva (quantidade de documentos)



Fonte: Elaboração Própria

Para a UFMG, entre seus documentos²⁴⁰, temos como oportunidades o predomínio de docentes DE ou tempo integral, aspecto que valoriza a carreira e o foco nas atividades desenvolvidas para as IES, viabilizando formações e capacitações com maior frequência. Além disso, existe a previsão expressa da IES pela preferência aos DE, com um mínimo de dois terços do seu corpo precisando obedecer esta modalidade de vínculo laboral.

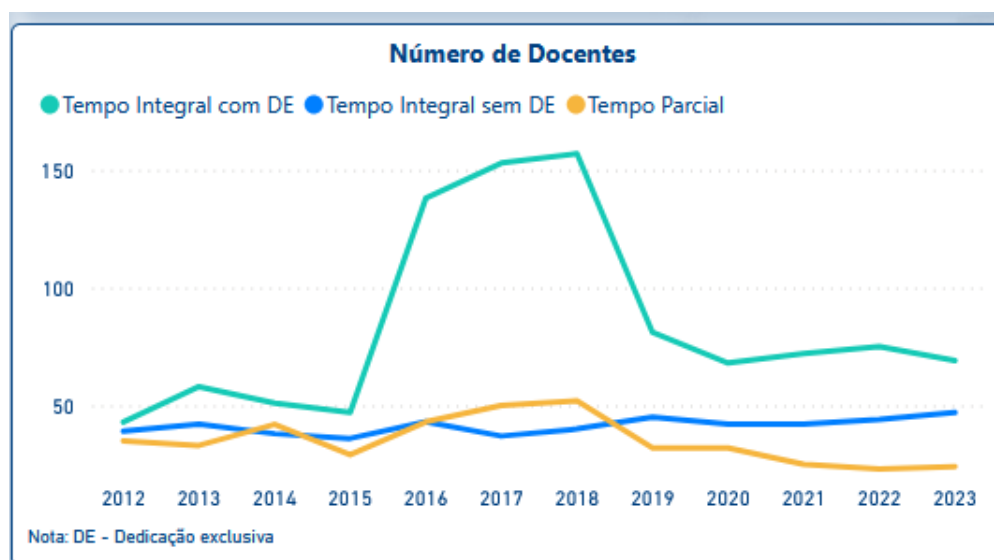
²³⁹ Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

(...);

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

²⁴⁰ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Censo da Educação Superior (painel de eventos); b) Regulamento do PPGD da UFMG e; c) Resolução Complementar n. 02/2014 - UFMG. Dispõe sobre regimes de trabalho docente; encargos docentes; concessão, reversão de classe e alteração de regime de trabalho de vaga de magistério da carreira de Magistério Federal da UFMG.

Gráfico 22 - Alterações quantitativas no regime de trabalho docente no curso de Direito da UFMG



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliliwidCI6IjZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 15 jun. 2025.

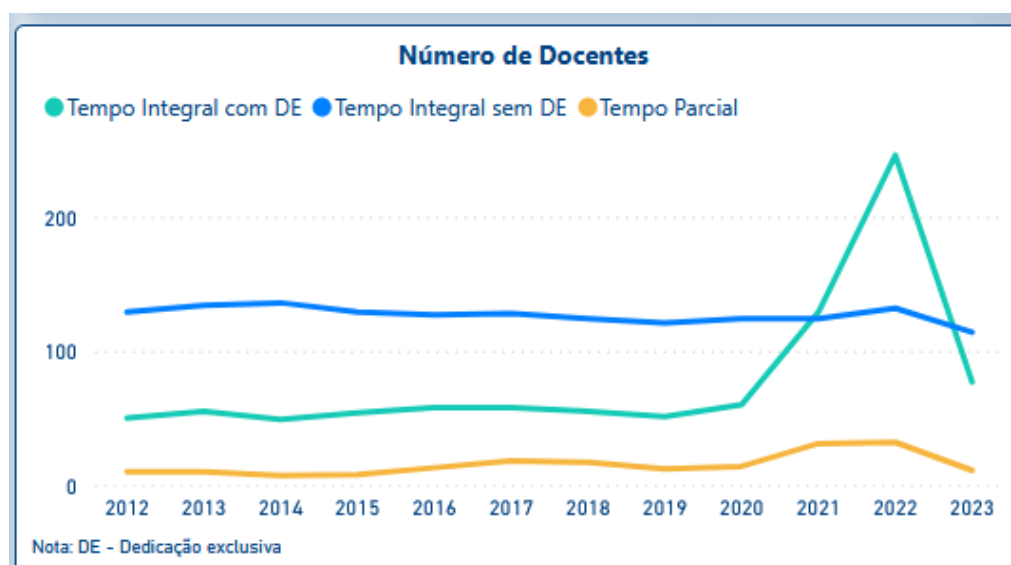
O risco que vale pontuar neste caso é que, apesar da importância de docentes sem DE ou em tempo parcial, para auxiliar no diálogo das demandas da sociedade com a Academia, caso ocorra o predomínio desses tipos de regime, isso pode implicar na desvalorização da carreira e queda na qualidade do que é construído nas IES, que carecem dos docentes DE para funcionarem adequadamente. E, por ser uma espécie de contrato bastante associado com as IES públicas, talvez pudesse ser cogitado por mais IES privadas, mediante remuneração adequada dos seus profissionais.

Em relação à USP, seus documentos²⁴¹ apontam como oportunidades o predomínio de docentes DE ou tempo integral, aspecto que valoriza a carreira e o foco nas atividades desenvolvidas para as IES, viabilizando formações e capacitações com maior frequência, apesar desse caso, ser a única IES das três estudadas que o número de professores DE não é o maior.

²⁴¹ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Projeto Pedagógico do Curso; b) Ficha de Avaliação CAPES 2017; c) Ficha de Avaliação CAPES 2021; d) Estatuto da USP; e) Regimento Geral da USP; f) Estatuto do Docente da USP e; g) Censo da Educação Superior - Painel de Estatísticas.

Além disso, ocorre uma alta vinculação ao PPGD, com 87% de docentes sem participar de outro Programa que não o do Direito (importante levar em conta a quantidade de docentes DE nessa conjuntura), enquanto 100% integram PPG, somando o do Direito com mais algum ou apenas outro PPG.

Gráfico 23 - Alterações quantitativas no regime de trabalho docente no curso de Direito da USP



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliwiCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 15 jun. 2025.

Entre os riscos, aponta-se além do que já foi ressaltado anteriormente, que o número menor de DE pode ser um sintoma que a carreira não é tão atrativa para os docentes da área, pois devem ter maiores proveitos fora da universidade no referido estado. Afinal, existe uma preferência da Universidade pelos docentes DE, mas isso não ocorre no Direito.

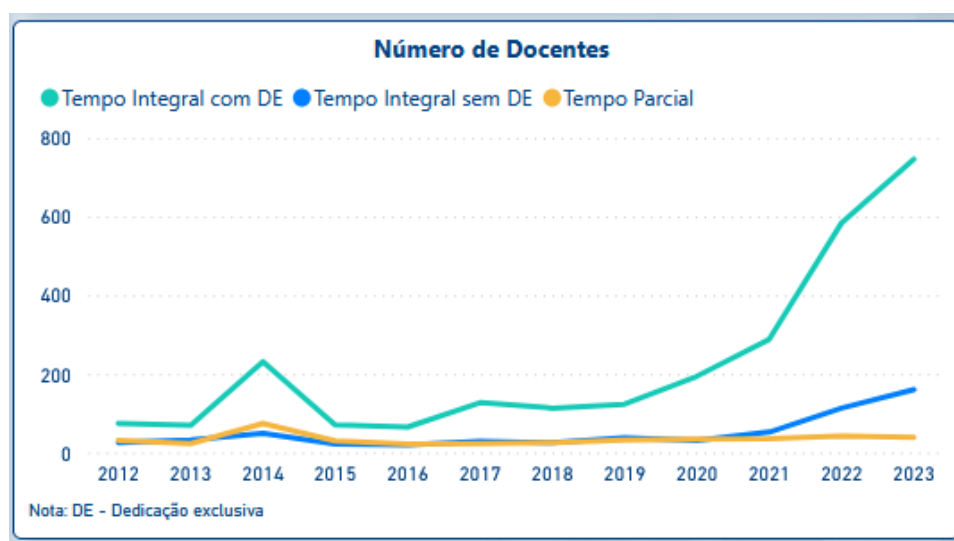
Outra questão é que a quantidade de docentes em 2017 já era de 214 professores, podendo ser esse tamanho algo de complicada gestão educacional e geradora de maior compartimentalização do mesmo Programa.

No âmbito da UnB, os documentos analisados²⁴² não trouxeram quaisquer diferenciais que merecessem destaque, sendo os mesmos riscos e oportunidades

²⁴² Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Ficha de Avaliação CAPES 2021 e; b) Censo da Educação Superior - Painel de Estatísticas.

que foram expostos para as IES anteriores aqui também aplicáveis. Além disso, a quantidade de docentes vinculados ao Direito que a plataforma do Censo de Educação Superior traz para a UnB é peculiar (com quase 800 docentes em tempo integral com DE), não se encontrando uma explicação para tal fenômeno:

Gráfico 24 - Alterações quantitativas no regime de trabalho docente no curso de Direito da UnB



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Microsoft Power BI. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliwiDCl6ljl2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 15 jun. 2025.

Quadro 20 - Resumo da classificação do critério 3.2

Existência	Oportunidades
UFMG, USP e UnB	• Valorização da Carreira e Foco Institucional • Preferência Institucional pelo Regime de Dedicação Exclusiva • Alto Nível de Engajamento e Vinculação a Programas de Pós-Graduação
Ausência	Riscos
-	• Impacto na Qualidade e Valorização da Carreira Docente • Desafios de Gestão e Estruturação do Corpo Docente

Fonte: Elaboração Própria

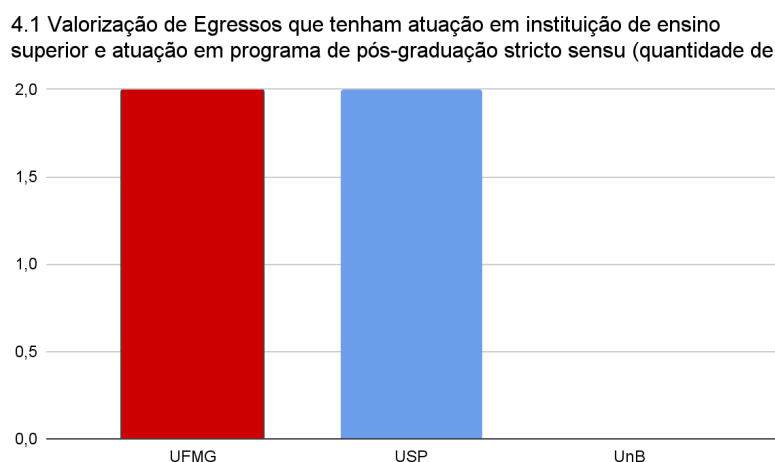
4.6 Incentivos para ingressar na docência

A última das categorias gerou apenas um critério, com base nos estudos feito pelo pesquisador, sendo esse já um sintoma do pouco que existe relacionado com essa temática e a necessidade de motivar mais ações neste sentido. A pergunta feita ao objeto de estudo desta vez foi: “quais os incentivos para a entrada e o desejo pelo exercício da docência dos alunos de Direito?”.

Esse critério identificado foi apenas a “Valorização de Egressos que tenham atuação em instituição de ensino superior e atuação em programa de pós-graduação *stricto sensu*”. Ele decorre da Ficha de Avaliação CAPES 2025 - Direito, que pontua o “destino e atuação dos egressos do Programa em relação à formação recebida”²⁴³. Essa atuação é mensurada com atuação docente em IES e na continuidade formativa dessas pessoas.

Suas fontes são diversas e, desse modo, serão apresentados de maneira simultânea aos dados levantados, buscando-se seguir um mesmo padrão na ordem de exibição, para facilitar a compreensão e a reprodução dos dados. Sobre esse ponto, apenas a UFMG e a USP cumpriram o requisito de “existência”, com base na análise da documentação de cada uma das três IES.

Gráfico 25 - Elementos para os critérios estabelecidos



Fonte: Elaboração Própria

²⁴³ MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de, ROCHA, Maria Vital, GUIMARAENS, Francisco de. **Ficha de Avaliação CAPES - Direito**. CAPES: 2025, p. 8-9. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/DIR_EITO_FICHA_2025_2028.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

Na realidade da UFMG, percebe-se da análise documental²⁴⁴, as oportunidades de valorização dos egressos que se tornaram docentes em outros Programas, a possibilidade da criação de redes de contato e estímulo com outras localidades e uma vocação declarada por formar docentes do PPGD desta IES.

Como risco, a percepção equivocada que pode ser gerada ao se ter egressos em quadros docentes de outras IES como um indicativo que a formação para a docência está sendo fornecida de maneira adequada pelo PPGD.

Para a USP, em seus documentos²⁴⁵, aponta-se como oportunidades que pela quantidade de discentes, a formação de redes de contatos é grande, pois mesmo com baixos percentuais, mais de 30 docentes recém titulados já estavam vinculados com PPG. Além disso, existe o “Programa Alumni”, que viabiliza para a IES ter dados atualizados dos seus egressos, em troca de várias vantagens com empresas parceiras e outros benefícios.

O risco que se identificou é que menos de um quarto dos egressos possuem atuação docente e menos de 7,5% em PPG, indicando uma maior tendência de escolha por outras profissões/carreiras dos alunos deste PPGD, apesar desses percentuais precisarem ser considerados em perspectiva aos números globais do PPGD que mais forma mestres e doutores no país por ano.

Em relação à UnB, apenas riscos podem ser vislumbrados da ausência de documentação sobre o tema, tais como: ocorrer uma desvalorização da classe docente, pois sequer há incentivos para novos profissionais na área. Outro ponto é a perda da oportunidade de se ter redes de contatos que poderiam ser formadas por meio dos egressos e a perda de conexão do egresso com sua instituição de origem, sendo que a UnB é reconhecida nacionalmente por atrair pessoas do país inteiro para a capital federal.

²⁴⁴ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Ficha de Avaliação CAPES 2017 e; b) Ficha de Avaliação CAPES 2021.

²⁴⁵ Cf. Para identificar quais trechos de cada um desses documentos embasa esse critério como “existente” ou “ausente” por parte do curso estudado, conferir o apêndice respectivo deste curso. Os documentos são: a) Ficha de Avaliação CAPES 2021 e; b) Programa Alumni USP (Cf. Disponível em: <https://www.alumni.usp.br/ferramentas-vantagens/>. Acesso em: 20 jul. 2025).

Quadro 21 - Resumo da classificação do critério 4.1

Existência	Oportunidades
UFMG e USP	• Valorização e Inserção de Egressos na Docência • Formação e Fortalecimento de Redes de Contato e Colaboração • Reforço da Vocação Institucional
Ausência	Riscos
UnB	• Percepção equivocada da efetividade da formação docente • Ausência de atratividade e desvalorização da carreira docente • Perda de Vínculo e Oportunidades de formar Redes com Egressos

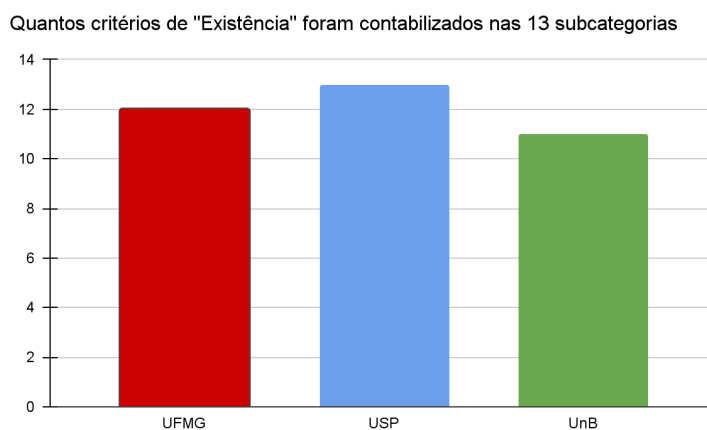
Fonte: Elaboração Própria

4.7 Consolidação dos dados

Feita a exposição e organização das categorias e subcategorias, foi possível compreender a quantidade de perspectivas abordadas na análise dos cursos escolhidos, viabilizando identificar em quais pontos cada uma das IES se destacam ou possuem vulnerabilidades no âmbito da formação docente.

Relacionado aos conceitos de “existência” e “ausência”, existiu um predomínio de preenchimento por parte dos cursos do primeiro, indicando que, por algum modo, determinada categoria foi contemplada pelos cursos estudados.

Gráfico 26 - Elementos para os critérios estabelecidos



Fonte: Elaboração Própria

Desse modo, no âmbito quantitativo, das treze subcategorias desenvolvidas pelo pesquisador, apenas a USP preencheu todas com documentos relacionados.

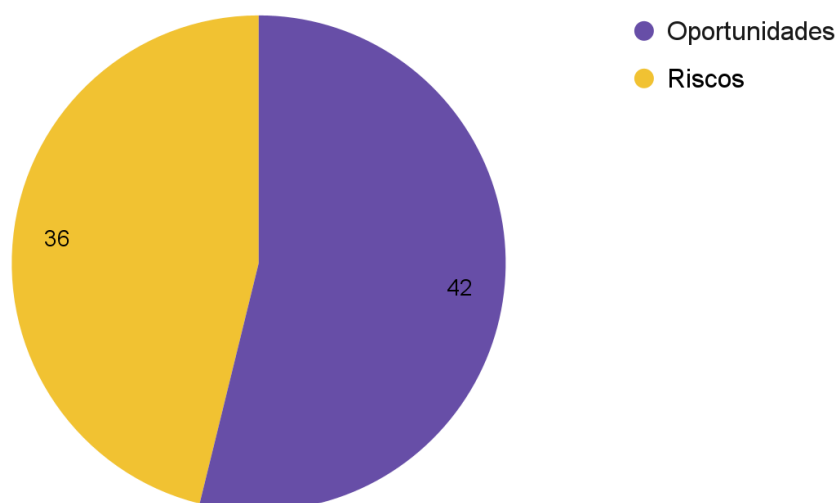
Não foram encontradas informações, dentro do escopo definido para a UFMG e UnB, relacionados com a ideia de “cursos de formação profissional” para a área de formação docente. E, em relação à UnB, ocorreu o acréscimo de “ausência” para o critério de “valorização de egressos que tenham atuação em instituição de ensino superior e atuação em programa de pós-graduação *stricto sensu*”.

Em suma, pela perspectiva quantitativa, os resultados foram positivos, pois os cursos com PPGD que são considerados “modelo” no Brasil atendem todas (ou quase todas) as subcategorias que as orientações normativas e diretrizes de políticas públicas, identificadas e aglutinadas pelo pesquisador nesta análise, indicam sobre esta temática.

Além disso, existiu um equilíbrio entre os riscos e oportunidades identificados, com predomínio das oportunidades, critérios que serão aprofundados no próximo capítulo pela ótica qualitativa.

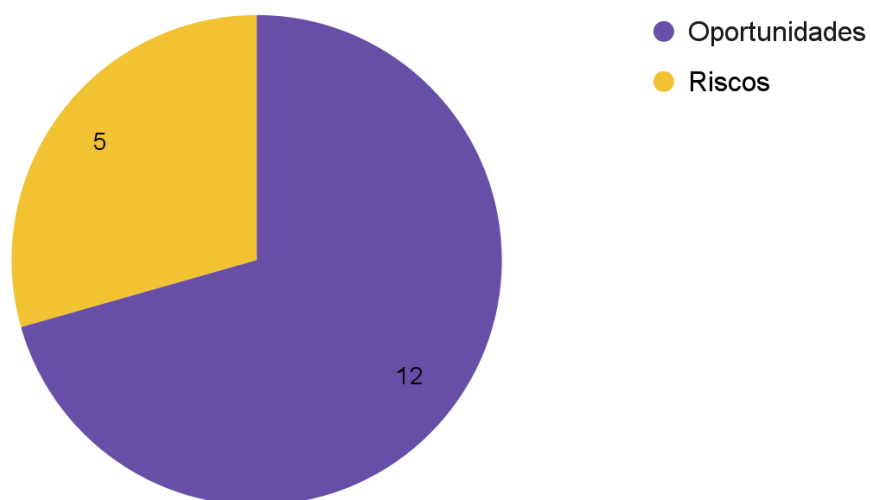
Imagens 6, 7, 8, 9 - Proporcionalidade entre riscos e oportunidades de cada categoria analisada

PERFIL DESEJADO PARA O DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR



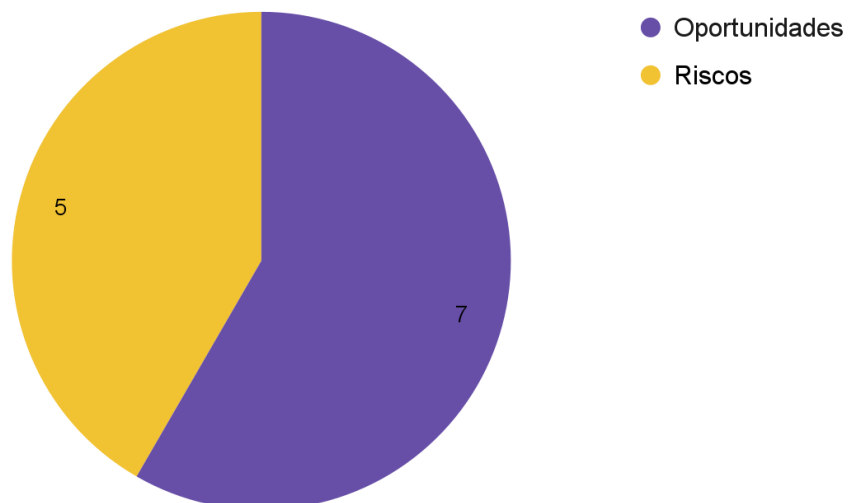
Fonte: Elaboração Própria

CRITÉRIOS MÍNIMOS PARA A MANUTENÇÃO DA QUALIDADE DE UM CURSO DE ENSINO SUPERIOR



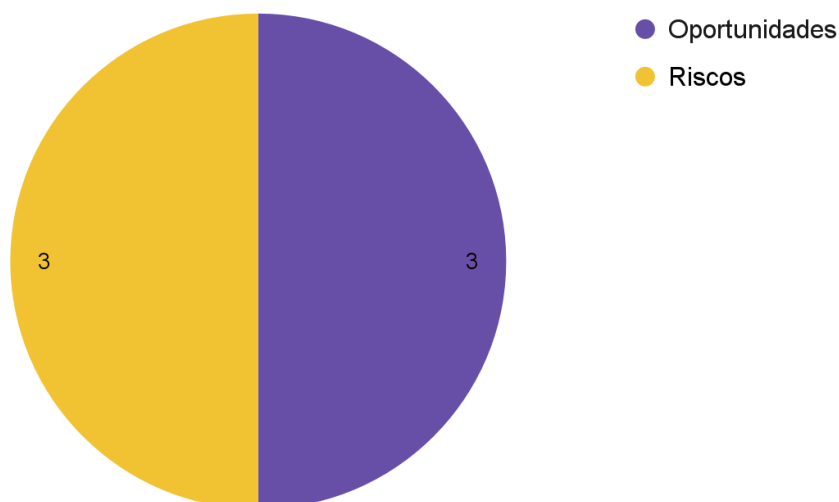
Fonte: Elaboração Própria

CONDIÇÕES MATERIAIS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA



Fonte: Elaboração Própria

CONDIÇÕES MATERIAIS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA



Fonte: Elaboração Própria

Entretanto, conforme exposto no capítulo metodológico, algo meramente existir ou ter previsão de aplicabilidade não significa que já atingiu seu objetivo ou mesmo que seria algo que consegue suprir determinada necessidade adequadamente. Mesmo em campos que diversos documentos tratavam sobre alguma subcategoria, era possível identificar riscos, seja por incompletude ou percepção que poderia ser gerada de maneira equivocada, face os dados identificados na documentação pertencente às IES.

Por outro lado, durante este estudo, diversas abordagens por parte das referidas IES sobre a temática da formação docente podem servir de modelo para os demais cursos de Direito do país, oportunidades que também serão destacadas.

Desse modo, o próximo capítulo será dedicado a tratar, qualitativamente, sobre as oportunidades e riscos identificados, separadamente, em cada uma das quatro categorias, com o propósito de desenvolver ou prevenir o que foi estabelecido, viabilizando ao final sugestões de indicadores para análise do processo formativo de um(a) docente do Direito no Brasil, exclusivamente com normas e/ou orientações de políticas públicas existentes no mesmo período analisado ou vigentes na atualidade.

5 O DESENVOLVIMENTO DE OPORTUNIDADES E RISCOS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE DIREITO

O ensino voltado para o exercício do magistério para as pessoas que poderão ocupar os cargos de professores de Direito, dentro das IES estudadas, possui diversas oportunidades e riscos relacionados ao tema, conforme foi demonstrado no capítulo anterior. O cenário apresentado, contudo, tem potencial para ser aprofundado, agora, qualitativamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)²⁴⁶ dos cursos de Direito exigem cada vez mais habilidades dos futuros bacharéis, o que apenas será alcançado diante de uma formação docente adequada, criando assim uma relação mutualista para os envolvidos. Afinal, as exigências formativas dos docentes precisam acompanhar as mesmas que desejamos para nossos discentes. Contudo, como essa política pública educacional afeta a organização institucional e pedagógica dos Programas de Pós-Graduação em Direito (PPGDs) mais bem avaliados do país?

Exemplificando, diversas são as competências formativas que serão exigidas dos graduandos em Direito, algo que conseqüentemente reflete no papel que os professores deverão desenvolver em conjunto com seus alunos em sala de aula e para além dela, desenrolando-se em um complexo rol no artigo 4º da referida norma²⁴⁷. Entre outras exigências, que são feitas ao corpo docente em diversas

²⁴⁶ Estabelecidas na Resolução n. 5 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) de dezembro de 2018, cuja implantação deveria ocorrer até dezembro de 2020 e foi adiada, por decorrência da pandemia.

²⁴⁷ “I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito; V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas; X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.”

determinações, estão: a aplicação de metodologias ativas, a interdisciplinaridade e a implementação de projetos de extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos²⁴⁸.

Por outro lado, conforme apresentado na introdução e no capítulo sobre normas e políticas públicas de formação docente desta pesquisa, contemporaneamente, resultados empíricos e pesquisas apontam tanto uma perda da qualidade dos cursos de graduação, como também que o ensino superior do Direito não está sendo o espaço de transformação social que se almeja quando alguém consegue alcançar essa posição. Esse fator, aparentemente, também se relaciona com a formação docente e, por consequência, engloba seu processo avaliativo e de incentivo (ou não) da CAPES, bem como a estrutura concedida para que essa carreira possa se desenvolver.

Afinal, para que um cenário de formação discente, conforme proposto nas DCN do Direito ocorra, é necessário que os professores conheçam seus alunos, compreendam seus contextos de vida e saibam se localizar e comunicar com e para a sociedade em que essas pessoas vivem.

Sobre esse desafio, visando acompanhar todas essas mudanças, Rodrigues²⁴⁹ sugere, ao final da sua obra, como mudança para a LDB, que os limites mínimos de professores com titulação *stricto sensu* sejam aumentados nos quadros docentes para abrir cursos superiores. Para o autor, 50% em cursos isolados, 75% em centros universitários e 100% nas universidades de mestres e doutores seria uma decisão acertada para corrigir estes problemas.

A alteração proposta por Rodrigues, certamente, afetaria formalmente os limites legais para o exercício do magistério nas IES, em nível de capacitação no âmbito dos títulos para os docentes do Direito. Entretanto, essa sugestão de modificação seria suficiente para suprir a preparação docente destinada ao nível superior como ideal pelas DCN de 2018?

Conforme foi demonstrado até esse ponto, aqui essa questão da titulação *per se* é caracterizada como insuficiente, face ao panorama formativo docente detectado durante a análise dos documentos primários desta pesquisa.

²⁴⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-re-solucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113. Acesso em: 18 mai. 2025.

²⁴⁹ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil: Diretrizes Curriculares e Projeto Pedagógico**. Florianópolis: Habitus, 2019, p. 196.

É necessário, porém, aprofundar-se na análise do discurso de alguns documentos mais relevantes pertencentes às IES, em paralelo com complementos de outras pesquisas e observações próprias deste pesquisador, para se ter a compreensão dos significados do que é dito, mas também do que não é previsto, durante os próximos tópicos.

Afinal, após estabelecer quais as normas e políticas educacionais podem afetar a realidade institucional dos cursos que possuem os melhores PPGD do país, agora é o momento de estabelecer como isso é feito, por meio dos impactos dos critérios identificados pelo pesquisador no desenvolvimento de oportunidades e na prevenção de riscos, fazendo assim a consolidação da busca pela resposta principal desta pesquisa

5.1 Prevenindo os riscos

Durante este e no próximo tópico, as dinâmicas serão similares.

Primeiro serão consolidadas as oportunidades ou riscos dos respectivos critérios de cada uma das categorias.

Feito isso, serão aglutinadas as oportunidades ou riscos que forem possíveis e mantidas individualmente o que não for, para então serem desenvolvidos comentários deste autor em associação com pesquisadores que tratam sobre temáticas similares ou dados que justifiquem os posicionamentos apresentados.

Os comentários podem ser relacionados com características que podem ter surgido em um, dois ou nos três cursos estudados, sendo relevante neste capítulo ponderar o que foi encontrado e não em quais IES esses dados foram localizados (apesar dessa identificação ocorrer, eventualmente, algo que também pode ser rastreado pelo leitor via leitura dos apêndices).

Será concatenado, assim, algumas medidas que os cursos de Direito (ou de outras áreas, caso desejem, desde que com as devidas adequações) e os órgãos responsáveis pela graduação e pós-graduação *stricto sensu* no país poderão adotar, visando aperfeiçoar a formação docente dessa área, estritamente utilizando categorias criadas com base no que já existe na regulação brasileira.

5.1.1 Qual o perfil dos professores no Direito?

Para responder este questionamento, sete foram os critérios²⁵⁰ delineados nesta pesquisa, conforme delimitado no capítulo metodológico e no capítulo da análise quantitativa dos dados, para abordar o perfil desejado para o docente no ensino superior.

Pela quantidade numerosa de critérios estabelecida, isso gerou também um complexo rol de 36 riscos detectados²⁵¹, quando os três cursos analisados foram verificados pela lente destes critérios, com condutas que poderiam ser evitadas ou repensadas quando relacionadas à formação docente no ensino do Direito brasileiro.

Assim como essa categoria foi dividida em duas por seu tamanho na análise dos dados, seguiu-se o mesmo raciocínio, primeiro apresentando riscos

²⁵⁰ 1) Formação para desenvolvimento das competências e do perfil do graduando; 2) Qualidade do percurso formativo de mestres e doutores, dando centralidade ao aluno e aos processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (*soft skills*) que possibilitem ao sistema gerar pessoas inovadoras e capazes de contribuir efetivamente para os grandes desafios da sociedade; 3) Aplicação de metodologias ativas; 4) Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa: a obrigatoriedade de participação do professor em atividades de ensino e extensão no âmbito da graduação; 5) Cursos de formação profissional, que se dividem em: a) Curso de formação profissional – atividade de capacitação criada em diferentes níveis (Cursos de Curta Duração); b) Curso de formação profissional – atividade de capacitação organizada em diferentes níveis e; c) Curso de formação profissional – atividade docente de capacitação, em diferentes níveis (Desenvolvimento de material didático e instrucional); 6) Planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente e; 7) A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

²⁵¹ Quais sejam: • Ausência de menção às DCN do Direito. • Limitação da formação docente explícita. • Experiência docente personalíssima e não institucionalizada. • Ausência de diretrizes para o apoio docente na flexibilização formativa. • Falta de preparação prévia dos docentes. • Predisposição para o enfoque em pesquisa em detrimento do ensino. • Número limitado e caráter eletivo de disciplinas de docência. • Baixa capilaridade do PET. • Remuneração não atrativa das monitorias. • Ausência de capacitação de base para monitores e dependência do tutor. • Obrigatoriedade seletiva do estágio à docência. • Limitação na verificação da formação do PAE. • Exclusão da área de Direito em programas de cooperação pedagógica. • Predominância da pesquisa nas disciplinas de pós-graduação. • Restrição e foco em determinada temática de pesquisa do PET. • Limitação nos modos de expressão do conhecimento no PPGD. • Restrição dos objetivos do PPGD em relação à graduação. • Falta de clareza nos editais de seleção docente. • Ausência de percursos formativos claros para pesquisadores ou docentes. • Requisitos de mestrado e doutorado focados exclusivamente em pesquisa. • Ausência ou Superficialidade na Previsão e Orientação das Metodologias Ativas nos Documentos. • Falta de Formação Docente Específica para Metodologias Ativas. • Deficiências e ausência de incentivos na formação e preparação docente. • Inadequação na estrutura e planejamento institucional para o desenvolvimento das habilidades docentes. • Desafio na atuação abrangente da profissão docente. • Estagnação e falta de diálogo no corpo docente. • Falta de incentivo financeiro para a formação continuada. • Ausência de previsão para material didático e instrucional para formação docente. • Formação Docente Limitada ao Estágio Probatório. • Falta de Planejamento e Abrangência na Qualidade do Ensino. • Abordagem Inadequada para Necessidades Específicas dos Alunos. • Foco Predominante em Pesquisa em Detrimento de Outras Atividades Acadêmicas. • Insuficiência e Inconsistência na Oferta de Disciplinas e Estágios Docentes. • Critérios de Credenciamento Desfavoráveis à Docência. • Falta de Ênfase em Linhas de Pesquisa Específicas sobre Formação Docente. • Ausência de especificação normativa sobre como alcançar os objetivos propostos para a formação docente.

relacionados às “atividades do professor essenciais para a formação do aluno”, para depois trazer quais os que afetam as “formações ou habilidades necessárias para exercer a docência” nesse âmbito.

5.1.1.1 Prevenção de riscos nas atividades do professor essenciais para a formação do aluno

Em relação às atividades do professor essenciais para a formação do aluno, é viável traçar alguns eixos que perpassam os riscos encontrados: a) ausências normativas; b) monitorias ou estágios à docência; c) predominância da pesquisa; d) disciplinas; e) atividades complementares e; f) modo de atuação docente.

Com relação às “ausências normativas”, esse ponto é relevante para este estudo, pois não existir determinações de conduta ou exigências positivadas, pode prejudicar o modo como se conduz algumas atividades humanas. Logo, como a legislação não é precisa quanto à formação andragógica de mestres e doutores, isso deixa as universidades com liberdade na condução dessa formação e no estabelecimento de diretrizes internas²⁵², aspecto que pode acarretar alguns problemas, caso suas políticas não sejam alinhadas com esse propósito ou, no momento da escolha de alocação de recursos, algo que é classificado como opcional tem maior probabilidade de ser retirado quando colocado na balança contra uma determinação obrigatória.

Por exemplo, na análise documental, em algumas IES não foram encontradas diretrizes para orientar o docente no apoio à flexibilização formativa dos seus alunos. Ora, qual o motivo de proporcionar aos discentes essa escolha, quando não se proporciona ao docente subsídios de formação e orientações para que ele exerça essa atividade de mediador didático e cognitivo²⁵³? Prevenir esse tipo de paradoxo é essencial nas atividades desenvolvidas para formar os alunos.

²⁵² Cf. OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 48 e PACHANE, Graziela Giusti. **Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: Elementos para Discussão. Docência na educação superior** (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5). Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 124-125.

²⁵³ D'ÁVILA, Cristina. **Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior: Cardápio Pedagógico**. Salvador: EDUFBA, 2021, p. 29-31.

Outro ponto é como estabelecer as atividades que o docente deve seguir, quando sequer às DCN dos cursos de Direito são mencionadas nos projetos pedagógicos dos cursos? A ausência de menção explícita e a superficialidade na integração das DCNs aos documentos analisados podem indicar uma desarticulação entre a formação pedagógica oferecida no curso e as diretrizes oficiais que deveriam nortear o ensino jurídico no país, contribuindo para a fragilidade da formação discente, condição que precisa ser prevenida.

Encontrou-se, ainda, ausência ou superficialidade de abordagem sobre a aplicação e formação destinada às Metodologias Ativas no que foi analisado, mesmo sendo essas ferramentas que um docente precisa dominar para capacitar e expandir os conhecimentos de seus alunos²⁵⁴. Logo, ter a previsão expressa do seu uso e de quais modos elas podem ser implementadas na realidade de cada curso, capacitando os docentes para tais modalidades de ensino, pode ser algo essencial dentro das atividades de magistério do ensino superior.

O segundo ponto são as monitorias e estágios à docência. O primeiro risco encontrado é da experiência de aprendizado que um discente deseje ter nesse sentido seja fortemente pautado em suas relações com apenas um docente, geralmente na qualidade de responsável por alguma disciplina em específico. Conforme Juliana Oliveira aponta, em sede conclusões da sua tese, os docentes do Direito "...ainda que gozem de certa experiência, (...) lecionam sem saber justificar suas ações; repetem modelos, sem questionar sua pertinência; agem sem refletir, o que vai de encontro ao que se espera da atuação do professor"²⁵⁵.

Desse modo, a ausência de um momento para a formação básica dessa função, que crie fundamentos para, somente então, aprofundar-se com um docente em específico, pode gerar uma lacuna formativa. Questionamento e reflexão sobre um ofício somente ocorrem em espaços de discussão e debate, com momentos de reflexões e provocações²⁵⁶, condições essas que o formato atual de monitorias e estágios à docência não fomenta, gerando muitas vezes a percepção que estas

²⁵⁴ Cf. KLAFFE, Guilherme Forma; FEFERBAUM, Marina. **Metodologias ativas em Direito: guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador**. São Paulo: Atlas, 2020.

²⁵⁵ OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 132.

²⁵⁶ OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 133.

atividades são meramente uma burocracia para se conseguir um mestrado ou doutorado²⁵⁷.

Tal percepção ainda possui outras vertentes. Na África do Sul, por exemplo, no contexto de formação docente pós-apartheid, quando os docentes universitários não cultivavam relações de mentoria, isso gerava “meros técnicos de ensino, por meio dos quais sempre lhes é dito o que fazer em vez de aprender a pensar e fazer as coisas por si mesmos”²⁵⁸. Sendo essa conduta algo prejudicial que pode ocorrer em um contexto de qualificações que visam “desenvolver o conhecimento do conteúdo pedagógico adequado, promover a autorreflexão e a autocompreensão dos futuros professores, transmitir uma compreensão do ensino como uma profissão, e nutrir o compromisso com os ideais da profissão”²⁵⁹, quiçá em uma que não possui tais propósitos se não ocorrerem medidas de prevenção.

Outro risco que vale pontuar é terem poucas (ou não existirem) bolsas destinadas para esse tipo de formação dos alunos ou incrementos salariais para que os docentes exerçam a função de formadores de monitores na graduação ou estagiários à docência na *stricto sensu*. Apesar da existência de incentivos da CAPES como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e todos os desafios inerentes ao referido projeto²⁶⁰, geralmente esses são destinados às licenciaturas.

Para o Direito, não existir apoio financeiro nas públicas, ou pelo menos descontos nas mensalidades das particulares, torna as monitorias e os estágios à docência espaços de privilégio, nos quais discentes que poderiam ter o potencial para o magistério não podem investir seu tempo, enquanto os docentes não remunerados por esse tipo de atividade não possuem incentivos para fazê-la adequadamente.

²⁵⁷ TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. DE J.. A formação didático-pedagógica de professores do ensino jurídico: análise sobre as percepções de docentes a respeito do estágio docente vivenciado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Direito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5431, 2023.

²⁵⁸ WAGHID, Yusef; WAGHID, Zayd e; WAGHID, Faiq. Formação de professores na África do Sul pós-apartheid: cultivando uma ação democrática substantiva. **Formação de Professores ao Redor do Mundo: Desafios e Oportunidades**. (Org: BRITO, Renato de Oliveira e GUILHERME, Alexandre Anselmo). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2023, p. 478.

²⁵⁹ WAGHID, Yusef; WAGHID, Zayd e; WAGHID, Faiq. Formação de professores na África do Sul pós-apartheid: cultivando uma ação democrática substantiva. **Formação de Professores ao Redor do Mundo: Desafios e Oportunidades**. (Org: BRITO, Renato de Oliveira e GUILHERME, Alexandre Anselmo). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2023, p. 477.

²⁶⁰ SANTOS, Ana Jéssica Corrêa. **Professor iniciante: analisando as suas relações**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2018, p. 55-69.

Quanto à predominância da pesquisa como terceiro ponto, percebe-se um enfoque no incentivo e financiamento desta em detrimento do ensino e de outras atividades acadêmicas, aspecto esse que levanta a seguinte crítica de Sandra Soares:

Os processos de avaliação externa vigentes para a universidade brasileira, por sua vez, parecem reforçar a ideia de que o professor universitário é, principalmente, pesquisador e, assim, subestimar a docência. Esses processos contemplam, como indicadores da qualidade do trabalho docente, a investigação e a docência, sendo o primeiro reconhecido como de alto prestígio, enquanto o segundo tem baixa valoração acadêmica e social.

(...)

Em consonância com essa perspectiva, o investimento do professor na sua prática docente, na realização de iniciativas inovadoras no ensino com vistas a melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes, a capacitação continuada da sua prática docente não são estimulados, pontuados e assumidos financeiramente pelas universidades, como acontece com a formação para a pesquisa.²⁶¹

Em acordo com essa perspectiva, principalmente decorrente da percepção proveniente dos dados primários levantados no capítulo anterior, nota-se que este risco pode ser dirimido com um maior equilíbrio na valorização de saberes específicos da docência (processos de ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, metodologias ativas etc.), bem como por uma maior influência desses saberes nos planos de carreira docente e nos critérios de credenciamento e credenciamento dos cursos de graduação e nas notas de avaliação dos PPGD.

E, por decorrência disso, ocorre um lapso na existência de linhas de pesquisa relacionadas à formação docente, pois já que os parâmetros de avaliação da CAPES baseiam-se quase que exclusivamente na formação de pesquisadores, esse fator gera um vácuo e invisibiliza²⁶² a formação inicial de professores para o ensino superior por parte da gestão dos cursos e de seus docentes.

Na análise da perspectiva das disciplinas como quarto ponto, percebeu-se a predominância do fomento à pesquisa nas disciplinas vinculadas aos PPGD, além de um número limitado (e, várias vezes, na condição de cadeira optativa) das disciplinas dedicadas à docência. Sobre esse fenômeno, em artigo promovido pelo

²⁶¹ SOARES, Sandra Regina. *Pedagogia Universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade*. Orgs: NASCIMENTO, A.D., e HETKOWSKI, T.M., **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [online]**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 97-98.

²⁶² FORTE, Joannes Paulus Silva; ÂNGELO, Jordi Othon. Formação docente à deriva: a preparação para o magistério superior em programas de pós-graduação em direito no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e237253, 2022, p. 20-21. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/195975>. Acesso em: 15 abr. 2025.

“Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Ensino e Avaliação – CNPq/Unisinos”, que buscava a relação entre ensino-pesquisa do docente com a qualidade dos cursos de graduação, notou-se que o enfoque sistematizado da pesquisa nos cursos *stricto sensu*, “tem potencializado o baixo status que historicamente estão aderidos à docência e eclipsado aspectos relativos às ações (...) nela presentes”²⁶³. Desse modo, é natural esse fenômeno identificado nos dados concretos desta pesquisa.

Esse aspecto, contudo, gera controvérsias na classe docente, pois entre as entrevistas feitas pelo referido grupo, os entrevistados apontaram posições diferenciadas sobre este tema, pois alguns defendem que as IES precisam se destacar por sua vocação à pesquisa, enquanto outros “se posicionam na contramão”, questionando esse modelo e os significados do bom professor segundo a lógica liberal, assim como o próprio sentido da pesquisa acadêmica”²⁶⁴.

De todo modo, apesar da origem ser bem estabelecida dessa situação, caso se deseje corrigir tal fenômeno, um maior peso fornecido à formação docente, por meio da consistência e maior oferta de disciplinas relacionadas com a formação docente, bem como estágios docentes obrigatórios, dentro dos currículos dos PPGD, poderia ser implementado.

O quinto ponto se refere às atividades complementares, aqui exemplificadas nos Programas de Educação Tutorial (PET). Conforme a definição da Faculdade de Direito da UnB²⁶⁵, esses espaços (e as atividades complementares *per*

²⁶³ CARLOS, Lígia Cardoso, RESCHKE, Maria Janine D., BRACCINI, Marja L. e CHAIGAR, Vânia A. Martins. Docentes não pesquisadores e suas contribuições na qualidade do ensino de graduação. **Qualidade da Educação Superior: Avaliação e Implicações para o Futuro da Universidade** - Vol. 6 (Org: LEITE, Denise e FERNANDES, Cleoni Barboza). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 535.

²⁶⁴ CARLOS, Lígia Cardoso, RESCHKE, Maria Janine D., BRACCINI, Marja L. e CHAIGAR, Vânia A. Martins. Docentes não pesquisadores e suas contribuições na qualidade do ensino de graduação. **Qualidade da Educação Superior: Avaliação e Implicações para o Futuro da Universidade** - Vol. 6 (Org: LEITE, Denise e FERNANDES, Cleoni Barboza). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 536.

²⁶⁵ Cf. “O Programa de Educação Tutorial – PET Direito orienta-se pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e tem diversos objetivos que se destinam a contemplar tal tripé acadêmico, a saber: desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência; contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação; estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país; estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior; introduzir novas práticas pedagógicas na graduação; contribuir para a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação; contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior-IES, por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero.”. Disponível em: <http://www.direito.unb.br/pet/o-que-e-o-pet>. Acesso em: 23 ago. 2025.

se) poderiam ser incubadoras na graduação para a experimentação prática de novas habilidades docentes e o incentivo disso entre os alunos da graduação, com apoio dos discentes da *stricto sensu*.

Contudo, o baixo fomento e disponibilidade de recursos para esse tipo de projeto, apontaram para uma baixa capilaridade desse projeto, que possui apenas uma “professora-tutora” e um grupo composto por 18 alunas no contexto da UnB.

Neste tipo de cenário, com uma restrição do enfoque em ações vinculadas com a área de pesquisa da docente (além da própria qualidade da condução do grupo, que não permite um excesso de estudantes para um único professor), provavelmente, projetos similares aos PET, com o fomento necessário para ter mais docentes participando, seriam um meio de prevenção ao risco dessas ações não atingirem o potencial que possuem na formação docente de alunos e professores na graduação.

Por fim, o último tópico da primeira parte desta subdivisão trata do modo de atuação docente. Entre esses, inicia-se com o risco de quando os objetivos de um PPGD são restritos em relação aos seus vínculos com a graduação. Sobre o que ocasiona esse risco, Quéren Santana faz uma leitura adequada que pode explicar o motivo disso ocorrer, pois os conceitos CAPES são atribuídos conforme o que este órgão acredita ser o melhor para os propósitos das políticas governamentais e, ao fazê-lo no campo do Direito, eles optam por formar pesquisadores, com enfoque em critérios quantitativos e, supostamente, objetivos²⁶⁶.

Com isso, os vínculos com a graduação são enfraquecidos, existindo poucos critérios (e com baixa pontuação, quando ocorre) que valorizam essa integração dos PPGD com suas próprias graduações.

O modo para prevenir isso seriam objetivos e propósitos mais claros de relação entre os PPGD e as graduações. Para além de formar docentes, aqui se trata de criar pontes de diálogo e atualização constante do que é produzido no âmbito da *stricto sensu* e levado para os estudantes de graduação já serem formados com um ensino de vanguarda, seja teórico ou prático. Para tanto, entra a formação docente adequada, que é capaz de traduzir e adequar esses conhecimentos de ponta para o contexto da sala de aula da graduação,

²⁶⁶ SANTANA, Quéren Samai Moraes. **Ensino jurídico no Brasil: um olhar sobre o desenho institucional dos espaços de iniciação à docência em Direito**. Dissertação (mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Escola de Direito de São Paulo. 2024. 127 f, p. 87.

capilarizando o que é produzido por meio de projetos de extensão e outras ações que tragam efetividade às pesquisas desenvolvidas.

Esse desafio da atuação abrangente exigida de um professor universitário é outro risco com o qual é necessário lidar. Nesse sentido, nem os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) escapam, pois como as diretrizes de enfoque à pesquisa são definidas pela CAPES, até o local por excelência onde poderia existir uma reflexão sobre essa temática acaba sendo afetado por esta condição. Sandra Soares, em entrevista com um coordenador de PPGE localizado na Bahia, trouxe uma visão que vale reflexão:

(...) Não há, claramente, a concepção de formação para a docência como intencionalidade. Essa posição decorre, certamente, da crise de legitimidade que os conhecimentos pedagógicos para a docência da educação superior se manifesta mesmo num programa que tem esses conhecimentos como fundantes. Os programas de educação, regidos pelas mesmas políticas dos programas de pós-graduação das demais áreas, respondem, de maneira semelhante a esses, sem uma reflexão própria sobre o papel que poderiam assumir no campo da formação de professores da educação superior.²⁶⁷

Desse modo, quando se exige dos docentes universitários múltiplas habilidades (pesquisar, ensinar, ser gestor educacional, criar intervenções para a extensão etc.), os docentes mais pragmáticos focam suas atividades com os alunos na pesquisa, pois é essa que a CAPES e, conseqüentemente, seus Programas mais estimulam. Por outra perspectiva, isso pode acabar sobrecarregando docentes que desejem investir em outros campos que não a pesquisa, ocasionando obrigações geradas por esses campos e, necessariamente, para desenvolver pesquisas também.

Conforme a pesquisa de Geovana Melo e Vanessa Campos²⁶⁸, após questionários e entrevistas envolvendo 213 docentes de várias áreas, sugere-se para prevenir esse ponto o fomento da pedagogia universitária como uma política institucional das IES e da própria CAPES, reconhecendo-a como algo complexo e que exige investimento de tempo e dedicação pelo profissional do magistério, aspecto que possibilitaria que essas pessoas pudessem investir seus esforços no que é do seu maior interesse, trazendo contribuições para as IES nos campos em que tivessem maior domínio.

²⁶⁷ SOARES, Sandra Regina e CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010, cap. 5 - página 2.

²⁶⁸ MELO, Geovana Ferreira e CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia Universitária: Por uma Política Institucional de Desenvolvimento Docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019.

Outro ponto de prevenção é o fato que, caso se deseje este profissional docente com habilidades holísticas, sua formação deveria acompanhar essa orientação institucional, promovendo para além da abordagem acadêmica, o desenvolvimento de dimensões pessoais e organizacionais²⁶⁹.

O penúltimo risco é a estagnação e falta de diálogo entre o corpo docente da própria IES. Cursos com muitos docentes e/ou com uma coordenação que permite aos seus professores trabalharem sem um projeto comum e sem constante acompanhamento, pode acarretar alguns problemas.

Por exemplo, a resistência a mudanças pedagógicas, em que os docentes preferem (ou não tem opção) sobre agir sem refletir com seus alunos, desvinculando-se do debate sobre o perfil que se deseja para eles e um projeto que permita alcançar esse perfil em conjunto com seus colegas. Infelizmente, esse tipo de professor existe, bem como é o predominante, conforme pesquisa com 90 docentes de PPGDs localizados no estado do Paraná²⁷⁰ encontrou.

Esse ponto gera uma falta de compromisso com o coletivo e atividades isoladas por parte dos docentes. Sobre isso, o estudo com entrevistas e outros métodos com intervenções em campo, feita por Góes Junior em sua tese, trouxe em resumo os seguintes elementos no contexto de um curso de direito, vinculado à uma IES pública:

(...) a) não há compromisso docente; b) as tentativas pedagógicas transformadoras são iniciativas isoladas que sofrem resistência entre os professores e professoras; c) não há um projeto coletivo de formação ou fóruns de discussão e construção pedagógica entre docentes; d) não há quem queira assumir o departamento; e) os professores e professoras atuam como “donos das cadeiras” e não admitem trocar de disciplinas para não terem que estudar e preparar novas aulas; f) “corrigir provas é uma consumição”, “corrigir provas dá trabalho” ou como disse um professor em sala – “pra corrigir as provas de vocês, eu perco o meu domingo inteiro”; g) não há fiscalização do departamento e da reitoria; h) a importância que os professores e professoras têm, em sua maioria, com atuação na magistratura, no ministério público e na advocacia, advém do seu trabalho externo à universidade; i) como informa o convívio cotidiano, há professores e professoras que não ministram aulas no formato exigido por concursos, durante a maior parte do semestre realizam provas subjetivas, porém, ao final, lançam mão de uma prova objetiva e, no momento da correção, consideram somente a folha de respostas; j) há professores que se aproveitam da “paranoia” estudantil por passar no Exame da OAB e em concursos públicos para simplificar o sistema de avaliação; e, por último, j) ao fim do semestre, pelo tempo que têm para “fechar o sistema” e, embora

²⁶⁹ ALMEIDA Patrícia Cristina Albieri de. BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, maio/ago 2007, p. 281-295.

²⁷⁰ TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. DE J.. Perfil do professor do ensino jurídico: visões e tensões sobre ser e fazer docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, e265392, 2024, p. 18.

não esteja dito diretamente, para compatibilizar a correção de provas e o encerramento das disciplinas com atividades externas, os professores e professoras elaboram provas objetivas.²⁷¹

Que acabam corroborando a percepção de que cada docente é uma ilha em si mesmo.

Para prevenir ou buscar superar esses pontos, em IES públicas (como as que foram estudadas), é fundamental existir incentivos por meio de políticas institucionais que valorizem a colaboração entre docentes no exercício de suas atividades e esse fator precisa ser fomentado em formações iniciais e continuadas com reflexões críticas, para que os docentes possam naturalizar o processo de cooperação²⁷² e confiem na coerência do projeto coletivo proposto pela coordenação e as chefias de departamento.

No âmbito das IES privadas, em acréscimo, outro fator facilitador desta coletivização de projetos são as obrigações laborais que podem englobar esses processos, sendo o fato da hierarquização objetiva da coordenação com o corpo docente um instrumento possível de determinação da profissionalização dos seus docentes, desde que a coordenação possua capital financeiro e estrutural para incentivá-los neste sentido.

Com isso, seria possível promover relações pedagógicas no âmbito da sala de aula e levá-las para projetos de extensão e atividades complementares com maior impacto, o desenvolvimento de um currículo alinhavado e dialogado para evitar repetições de conteúdos e vácuos formativos para os discentes e conceber um compromisso ético na vivência das diversas práticas desenvolvidas no exercício da docência, permitindo que esse possa ser um fenômeno tanto individual como coletivo.²⁷³

O último risco concebido para este tópico é a “abordagem inadequada para necessidades específicas dos alunos”, condição que a ausência de uma formação andragógica evidencia. Afinal, metodologias de ensino tradicionais, algumas vezes, também podem ser excludentes, principalmente quando ministradas

²⁷¹ GÓES JUNIOR, José Humberto de. **“O que é direito, para que se possa ensiná-lo?”: as percepções dos sujeitos sobre o direito, o “ensino jurídico” e os direitos humanos**. 2015. xii, 441 f., il. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015, p. 263-264.

²⁷² GHIRARDI, José Garcez e OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. Caminhos da Superação da Aula Jurídica Tradicional: O Papel das Instituições de Ensino. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 113, pp. 379-404, jul./dez. 2016, p. 390-391.

²⁷³ CORRÊA, Adriana Katia; et. al. Reflexões de professores participantes em um Curso de Pedagogia Universitária. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 555-574, abr./jun. 2017, p. 570-572.

em salas lotadas, quando se promove o domínio de conteúdos teóricos e memorização, sem desenvolver cognitivamente a autonomia discente²⁷⁴. Isso resulta em uma pedagogia voltada para "dizer, não para ouvir ou para dialogar"²⁷⁵.

Neste cenário, ocorre um desafio ainda maior para docentes sem esse preparo prévio para lidar com demandas e dificuldades diversas que seus discentes possam apresentar, seja para estudantes com deficiências²⁷⁶, seja para adequar sua linguagem, avaliações e exemplos às características sociais de determinada turma.

Desse modo, para prevenir esse risco, o investimento na flexibilidade de metodologias e em uma formação pedagógica para a diversidade e inclusão são o primeiro passo²⁷⁷, sempre buscando privilegiar a autonomia do aprendiz discente.

Outro ponto que poderia ser implementado para prevenção desse risco seria a adoção de avaliações preparadas conforme as realidades que a sala de aula apresenta que, desde que bem concebidas, possibilitem a verificação da lógica formativa discente, mesmo quando os alunos apresentam demandas específicas.

5.1.1.2 Prevenção de riscos nas formações ou habilidades necessárias para exercer a docência

Agora, relacionado às "formações ou habilidades necessárias para exercer a docência", outros eixos puderam ser reunidos, com base nos riscos estabelecidos nesta categoria: a) requisitos para ser docente; b) requisitos de formação docente para alunos dos PPGDs; c) Estrutura formativa para a docência e; d) Ausência de recursos.

²⁷⁴ FELIX, Loussia Penha Musse (Ed.). **Ensino Superior na América Latina: Reflexões e Perspectivas sobre Direito**. Projeto Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014, p. 39.

²⁷⁵ GÓES JUNIOR, José Humberto de. **"O que é direito, para que se possa ensiná-lo?": as percepções dos sujeitos sobre o direito, o "ensino jurídico" e os direitos humanos**. 2015. xii, 441 f., il. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015, p. 194

²⁷⁶ ALMEIDA, Luisa de Souza Leão. **Formação de Professores e Educação de Pessoas com Deficiência: Concepções de Docentes Formadores**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) da Universidade Federal de São Carlos. 128p. 2022.

²⁷⁷ Cf. Livros com metodologias diversas e resultados respectivos que ilustram este ponto: JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates e PADULA, Roberto Sanches (Org.). **Aprendizagem no Ensino Superior no século XXI: desafios e tendências**. São Paulo: Tiki Books, 2017 e FEFERBAUM, Marina e GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Ensino do direito para um mundo em transformação**. (Coleção acadêmica livre. Série didáticos). São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

Entre os riscos identificados nos “requisitos para ser docente”, existem limitações nos processos formativos identificados, seja no âmbito de metodologias ativas ou *soft skills* e, mais profundamente, em “saberes pedagógicos”²⁷⁸.

No âmbito da formação inicial, essa foi identificada principalmente vinculada aos requisitos dos estágios probatórios a que os novos docentes são submetidos.

Contudo, sem essa obrigação, será que essa ocorre em universidades privadas ou para docentes substitutos nas universidades públicas? Apesar de não terem sido encontrados dados específicos para essa pergunta, não foram encontradas informações subsidiárias na literatura estudada que indicassem esse tipo de comportamento por parte das IES brasileiras, sendo essa ausência aqui também um dado relevante.

Quanto à formação continuada, normalmente essa foi identificada de maneira pontual e no sentido de compartilhamento de experiências de ensino nos casos estudados.

Logo, o que muda de um professor recém contratado ou aprovado em concurso para trabalhar em um curso de Direito (recém mestre ou doutor) para um mestrando ou doutorando que admite não dominar conhecimentos pedagógicos à prática docente?²⁷⁹ Neste ponto, apenas o título que valida se a pessoa conseguiu desenvolver uma pesquisa científica é o diferencial entre esses dois momentos, aspecto nada relacionado com a formação para o ensino.

Percebe-se, para além das sugestões e ações preventivas sugeridas até agora, que as IES devem se tornar um locus para essa formação do papel docente no ambiente universitário, superando habilidades técnicas ou conhecimentos verticalizados sobre suas matérias de ensino, para implementar dimensões sociopolíticas, éticas e até mesmo relacionais claras do papel da docência na mediação do conhecimento²⁸⁰ durante toda sua carreira e não apenas durante seu

²⁷⁸ Cf. A concepção da definição de “saber pedagógico” em: FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem** (Cadernos Pedagogia Universitária USP). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009, p. 13-17.

²⁷⁹ PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Formação continuada na docência do ensino superior: O papel da avaliação**. (Cadernos Pedagogia Universitária USP). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010, p. 36.

²⁸⁰ BARROS, C. DE M. P.; DIAS, A. M. I.; CABRAL, A. C. DE A.. Ações de formação docente institucionais: quais as contribuições para a constituição do docente-bacharel?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 317–339, abr. 2019.

estágio probatório (no caso das IES públicas), não se limitando a relatos de didática ou práticas sem reflexão²⁸¹ neste processo formativo.

Para tanto, o ambiente para consolidar uma teoria do ensino própria precisa ser preparado²⁸², conforme o perfil institucional e as necessidades de cada IES, construída com base no incentivo institucional de programas de formação, financiamento de reformas nessa seara e parcerias com os cursos de pedagogia, desde que esses tenham estrutura para capitanear essas mudanças.

Por exemplo, entre os dados levantados, até foram identificados programas de cooperação pedagógica em uma das IES estudadas, porém não foi identificada a inclusão do curso de Direito nessa cooperação. E, dentro dos editais de seleção docente analisados, quase nenhum se preocupava em explicitar quais seriam as funções do cargo e as atividades que tal profissional vai exercer.

Esses fatores refletem o risco da percepção que estes profissionais, contratados por serem detentores de títulos acadêmicos e capazes de ministrar uma aula expositiva relacionado ao cargo que disputam²⁸³, já possuam os requisitos essenciais para serem professores universitários. Nesse sentido, a percepção do “quem sabe fazer, sabe ensinar” carece de superação, bem como é preciso reconhecer o papel dos pedagogos não como apenas profissionais de “outra área”, mas sim pessoas que vão contribuir na composição não apenas dos instrumentos da IES, mas dos saberes docentes que vão formar a identidade de um curso.²⁸⁴

Contudo, possuir essa influência dos profissionais da pedagogia, não necessariamente, é algo capaz de solucionar esses riscos, pois existem pesquisas que apontam o caráter “bacharelesco” de cursos de licenciatura, sendo o predomínio da pesquisa algo que permeia até esses locais²⁸⁵, aspecto que aponta para desafios até nesses espaços propícios para a formação docente.

²⁸¹ SOARES, Sandra Regina e CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010, cap. 5 - página 6.

²⁸² ALMEIDA Patrícia Cristina Albieri de. BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, maio/ago 2007, p. 281-295.

²⁸³ MATOS, Luis Miguel Barudi de. **Fronteiras do ensino jurídico: entre o marco regulatório e as tecnologias emancipatórias**. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 239f. 2020. p. 189-196.

²⁸⁴ CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. (Cadernos Pedagogia Universitária USP). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008, p. 9-13.

²⁸⁵ MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; CAVAGNAC, M. D. Formação de professores: limites e desafios na educação superior. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 902-920, jul. 2018.

Por isso, é preciso desenvolver uma construção conjunta dialógica entre a pedagogia e o Direito (ou o curso-alvo) desses saberes pedagógicos, mediante percursos formativos que promovam a autonomia para o docente, para somente assim, emancipar nossos alunos com formas de ensino efetivamente ativas e pautadas na aprendizagem por competências adaptada para cada realidade institucional²⁸⁶.

Outro fator de risco são os “requisitos de formação docente para alunos de PPGD”. Nesse quesito, alguns riscos merecem destaque, como a dependência do vínculo com orientadores, em experiências pessoais, como principal modelo de estágio docente, existindo dois caminhos principais nestes casos: um pragmático, com conhecimentos provenientes do cotidiano e de experiências prévias, sem uso de bases científicas ou um formalista, com enfoque nas disciplinas em si ou nas atividades jurídicas, com preparo em outras espécies de formação (pesquisa, profissões jurídicas etc.)²⁸⁷.

Por outro lado, isso pode gerar o sentimento de “solidão pedagógica”, quando ao compreender por não serem suficientes esses tipos de experiências na *stricto sensu* e prosseguindo na carreira docente, este aluno acaba por sentir desamparo por não ter uma interlocução com seus pares para enfrentar os desafios do magistério.²⁸⁸ Ou, no pior cenário possível, isso acarreta uma descrença dos discentes (futuros docentes) sobre os saberes pedagógicos.²⁸⁹

Além disso, vale destacar o risco que se tem ao promover uma obrigatoriedade específica para quem deve ou não fazer estágio docente (condição que mudou recentemente, conforme será visto no próximo capítulo), bem como quando existe um programa específico de aperfeiçoamento do ensino na *stricto*

²⁸⁶ FELIX, Loussia Penha Musse (Ed.). **Ensino Superior na América Latina: Reflexões e Perspectivas sobre Direito**. Projeto Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014, Cap. 4.

²⁸⁷ CHIAPETA, Ana Paula Pessoa Brandão. **O Aprendizado da Docência no Ensino Superior: Experiências e Saberes Compartilhados por Professores do Curso de Direito sobre o Constituir-se Professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. 128f., 2018, p. 42-43.

²⁸⁸ MOROSINI, Marília Costa; MOROSINI, Lúcio. Pedagogia Universitária: Entre a Convergência e a Divergência na Busca do Alomorfismo Universitário. **Docência na Educação Superior** (Educação Superior em Debate - Vol. 5). Org. RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. Brasília: INEP, 2006, p. 55-60.

²⁸⁹ OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 17-19.

sensu em uma das IES, esse falha na estrutura da formação e avaliação-base fornecidos.

Para prevenir este problema, um dos pontos poderia ser o fomento de redes de trabalho e práticas de profissionais docentes²⁹⁰, sempre com apoio institucional, para evitar esse individualismo formativo, associado com programas similares ao PAE da USP, porém com fases de preparação discente para ingressar nele destinadas à formar o arcabouço formativo²⁹¹ para integrar esse processo, inclusive por meio de avaliações, tanto teóricas como didáticas.

Outro risco notado é a “estrutura formativa do docente” disponível, principalmente aqui relacionado com questões materiais, como as deficiências ou ausências de incentivos na formação e preparação docente. Essa constatação tem como fundamento os próprios dados apresentados no capítulo anterior, que apontam para poucas oportunidades de bolsas ou existência de cursos destinados à preparação dos docentes na seara do Direito.

Para debelar esse cenário, seria importante estruturar institucionalmente, com incentivos vinculados à carreira do magistério superior, formações continuadas e outras ações de preparo para o exercício da docência com pontuações similares às ações vinculadas com pesquisas, por exemplo. Esses tipos de aperfeiçoamentos poderiam também ser vinculados aos critérios de credenciamento e credenciamento dos PPGD, pontuando de maneira proporcional ao que a pesquisa disponibiliza. Além disso, fornecer bolsas de formação em outras IES, seja nacional ou internacionalmente, bem como períodos de formação vinculados aos cursos de Pedagogia da própria IES ou de outros locais, poderiam ser alternativas de prevenção para essas situações.

No âmbito do planejamento institucional necessário para essa formação docente, a Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP) traz um caso relevante com seu “Programa de Formação em Ensino de Direito”, que a professora Clarissa Gross relata:

(...) as discussões nos encontros do Programa de Formação nos estimularam a desnaturalizar a dicotomia entre objeto e método de ensino. A

²⁹⁰ OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **Inclusão na Educação Superior: Novas Tessituras para o Campo da Docência Universitária**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. 215f., 2021, p. 94.

²⁹¹ TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. DE J.. A formação didático-pedagógica de professores do ensino jurídico: análise sobre as percepções de docentes a respeito do estágio docente vivenciado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Direito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5431, 2023, p. 13.

proposta era tentar enxergar o quanto há do objeto no método, já que a forma com que se ensina, a atividade proposta em sala, a maneira de interagir com o material jurídico e a própria seleção do material jurídico a ser utilizado em sala de aula são estratégias, conscientes ou não, de recortar o próprio objeto. Em outras palavras, a forma como se ensina o Direito carrega uma concepção daquilo que o Direito é.

Se o método carrega consigo limites e possibilidades para aquilo que se ensina, o melhor é trazer essa correlação à consciência, para que o professor tenha alguma chance de acertar no momento de decidir os meios com vista aos fins propostos.²⁹²

A descrição do processo formativo que a autora desenvolveu com seus pares ao longo do referido texto é um exemplo claro de como uma IES pode estruturar seus planos para desenvolver habilidades em seus docentes e torná-los cientes de abordagens distintas que seus colegas de curso possuem sobre o mesmo objeto de estudo e que, cada escolha do processo pedagógico, implica uma concepção de mundo (e do próprio Direito) que se reforça perante os alunos.

Entretanto, como a professora Loussia Felix ressalta, esse tipo de abordagem carece de um movimento de diversos grupos docentes para que funcione²⁹³, algo que para este pesquisador, pode ser solucionado por meio de incentivos na evolução da carreira e outros incentivos profissionais, sendo esse o modo mais genérico que se enxerga para promover inicialmente esse comportamento nos docentes de um curso de Direito.

Outra questão, relacionada ao mesmo risco, é a limitação dos modos de expressão do conhecimento no âmbito dos PPGD, presos aos moldes tradicionais de pesquisas acadêmicas.

Logo, conceber a ideia de projetos de ensino, extensões com intervenções bem elaboradas e catalogadas ou outras formas de produtos científicos, que não possuem a mesma aceitação que um artigo científico, acaba sendo desestimulado institucionalmente, mesmo que indiretamente. Inclusive, por diversas vezes, trabalhos práticos precisam ser “traduzidos” para uma linguagem de artigo científico, caso quem desenvolveu o primeiro deseje algum fruto acadêmico deste esforço.

²⁹² GROSS, Clarissa Piterman. Montar e justificar uma disciplina jurídica: refletindo sobre o problema da “prática” no direito e no ensino do Direito. **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente** (Série pesquisa Direito GV). Org. FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez. São Paulo: Direito GV, 2013, p. 210-211.

²⁹³ FELIX, Loussia Penha Musse (Ed.). **Ensino Superior na América Latina: Reflexões e Perspectivas sobre Direito**. Projeto Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014, Cap. 4.

Por fim, o último risco vislumbrado é a “Ausência de Recursos”, que traz dois pontos como destaque: a ausência de previsão de fabricação de material didático e instrucional para formação docente e a falta de incentivo financeiro para a formação continuada.

Sem investimentos para uma formação contínua (problema externo às IES, enfrentado pelas públicas com o Poder Público e, pelas privadas, com suas mantenedoras²⁹⁴) e materiais adequados para a reflexão da formação docente, esses processos podem virar mero “adestramento”²⁹⁵, pela ausência de uma base teórica sólida que permita ao professor refletir sobre o que deveria aprender, frustrando assim a possibilidade de uma formação crítica.

5.1.2 Qual a contribuição do professor para a qualidade dos cursos de Direito?

Assim como no subtópico anterior, para responder este questionamento, critérios foram relacionados entre essa pergunta e uma das 4 categorias estabelecidas, que possui uma quantidade menor de perspectivas encontradas pelo pesquisador para tratar dos critérios mínimos para a manutenção da qualidade de um curso de ensino superior, quais sejam: 1) “Um terço de mestres e doutores como docentes nos quadros da IES”; 2) Interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e; 3) Avaliação docente.

Contudo, essa análise ocasionou a delimitação de apenas sete riscos, motivo pelo qual eles serão abordados explicitamente durante este subtópico.

O primeiro deles é a junção da “percepção equivocada da suficiência do título para formação docente” e o “mínimo legal de docentes com pós-graduação *stricto sensu*” que precisam integrar um curso de ensino superior. Afinal, ser mestre ou doutor, por si mesmo, não garante que essas pessoas possuam competências para ensinar²⁹⁶, conforme é possível induzir com os dados apresentados no capítulo

²⁹⁴ FINELLI, Lília Carvalho. **Da Sala de Aula Invertida à Inversão da Sala de Aula: A Metodologia da Kroton a Serviço da Mercantilização do Ensino**. 2020. 231 f. Doutorado em Direito - Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

²⁹⁵ TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. DE J.. A formação didático-pedagógica de professores do ensino jurídico: análise sobre as percepções de docentes a respeito do estágio docente vivenciado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Direito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5431, 2023.

²⁹⁶ MOREIRA, Nick Smaylle da Luz. A PALAVRA FINAL É A DO MEU PROFESSOR DE DIREITO? reflexões pedagógicas a partir um ensino jurídico construtivista, entre um plano de aula opressor e libertador. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.4. Abr. 2021, p. 480-481.

anterior e pelo enfoque dado à pesquisa no âmbito dos PPGD²⁹⁷. Um dos fatores disso ocorrer é a necessidade das coordenações precisarem seguir as regras da CAPES e adotar escolhas pragmáticas para atenderem os requisitos de pontuação das avaliações de área, restando pouco espaço para se exercer uma autonomia universitária que possa investir na formação docente, seja dos discentes ou dos professores.

Aproveitando essa temática, é possível passar para o próximo risco, que é a “mercantilização e precarização do ensino superior”. Já se tratou anteriormente a ideia de rede de contatos para fomentar a docência neste trabalho, mas o professor Nilson Machado traz uma outra ideia sobre a mesma analogia de uma rede/teia. Ele estabelece que:

Cada curso que se organiza constitui um percurso sobre uma teia de significações. Mas não existem encadeamentos únicos, percursos absolutamente necessários, sendo sempre possível arquitetar uma grande diversidade de caminhos para articular dois nós/significações. Além disso, essa imensa teia que serve de imagem para o conhecimento é absolutamente acentrada: o conhecimento não tem centro, como não o tem a cultura, de uma maneira geral; o que existem são centros de interesse. Assim, é possível planejar o tratamento de determinado tema de muitas formas distintas, dependendo do feixe de relações que são vivenciadas, que são percebidas em determinado contexto.²⁹⁸

Percebe-se, pelos dados levantados, que o centro de interesse das IES estudadas é a pesquisa e seu principal fomento é a formação de pesquisadores, aparentando aqui uma percepção contrária ao que o autor levanta como ideal: que o conhecimento tem centro e esse é a pesquisa, com um percurso bastante delimitado, não existindo espaço para outras significações do pensar-conhecer-agir que a docência necessita.

Adicione a esse contexto grandes grupos de ensino privado ou IES com mantenedoras sem preocupação com qualidade, que exploram profissionais com mestrado e doutorado com salários absurdos quando comparados com a quantidade de anos que essas pessoas se prepararam, e tem-se uma tempestade perfeita: onde se deveria ensinar a ser docente, isso não é fomentado e a consciência de classe é trocada por uma solidão pedagógica, que reflete na falta de organização e

²⁹⁷ SOARES, Sandra Regina e CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

²⁹⁸ MACHADO, Nilson José. **Imagens do Conhecimento e ação docente no ensino superior**. (Cadernos Pedagogia Universitária USP). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008, p. 16.

acatamento das ordens mercadológicas (salas com alunos em excesso, ensino EaD precário e sem reflexão, graduações fast-food²⁹⁹ sem avaliações verdadeiras dos seus alunos e professores etc.) em detrimento dos saberes pedagógicos.

A prevenção deste problema passa pela valorização da formação pedagógica, integração de saberes pedagógicos de maneira natural aos processos formativos nas pós e em formações iniciais e continuadas de docentes, além de uma visão crítica e coletiva da docência.

Em um movimento de organização de classe profissional, o estabelecimento de um piso salarial da docência no ensino superior privado, usando critérios regionais, de área e grau de titulação, seria um passo estratégico e objetivo neste processo. E, por outra via, compreender que a educação não é um problema do mercado³⁰⁰ e confiar nesse como “filtro de qualidade” é inviável³⁰¹, pois o propósito do ensino deve ser a sua função social e não um mero serviço de relação consumerista.

Outro risco é a “deficiência na capacitação docente para implementação da interdisciplinaridade”, exigência essa contida nas DCN dos cursos de Direito. Existem pesquisas que apontam a resistência dos professores sobre a implementação deste quesito, pois enquanto reconhecem as vantagens dessa prática, acabam detectando empecilhos para sua implementação.³⁰²

Entre esses entraves, considerou-se que o cenário das públicas deveria ser mais favorável para a interdisciplinaridade, face à dedicação de tempo que os docentes possuem nestas IES, quando comparado com as privadas. Ocorreu,

²⁹⁹ Cf. STENGERS, Isabelle. **Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science**. Cambridge, UK: Polity, 2017. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://hcommons.org/%3Fq_et_group_doc%3D1003678/1700760973-AnotherSciencelsPossible_A-IsabelleStengers.pdf&ved=2ah_UKEwjSsrnKz6yPAxVblbkGHcqjKPwQFnoECAkQAQ&usq=AOvVaw2Q_5paDh-6O-HvUz65EOrB. Acesso em: 28 ago. 2025.

³⁰⁰ GARCIA, Lilian Fabiana Ribeiro Nascimento. **EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: Um Estudo sobre os Projetos Desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 126f., 2021, Cap. 4.

³⁰¹ Vide os impactos que essa decisão causou na história da educação superior brasileira e indicações contrárias a esse comportamento por grupos de trabalho do MEC desde 2007, particularmente, na Medicina e no Direito. Cf. BUCCI, Maria Paula Dallari. O art. 209 da Constituição 20 anos depois: estratégias do poder executivo para a efetivação da diretriz da qualidade da educação superior. **Fórum administrativo: direito público**, Belo Horizonte, v. 9, n. 105, nov. 2009, p. 22-26.

³⁰² ALBUQUERQUE, Alessandra Patrícia de Souza. **As Práticas do Currículo Integrado no Curso de Direito**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. 164 f., 2018.

contudo, que essa concepção não se confirmou, existindo na realidade poucos exemplos no material estudado de manejos interdisciplinares entre os docentes.

Como consequência desse cenário, o risco da “inefetividade da interdisciplinaridade e a ausência de colaboração curricular entre cursos” se materializam nos alertas feitos por Rosane Nicola e Marilda Behrens³⁰³, que essa interdisciplinaridade ainda é algo almejado e não concretizado, apesar da repetição contínua do termo trazer certa “banalidade” ao seu sentido e a sensação, equivocada, que está sendo adequadamente cumprido.

Logo, a questão para dirimir esse problema não é necessariamente temporal, mas de dedicação ao processo de ensino-aprendizagem por parte do professor, na construção de novos saberes com seus discentes e outras áreas. Bem como, é fundamental o apoio da IES, com mudanças estruturais curriculares e organizacionais do curso que favoreçam esse diálogo entre disciplinas e seu próprio corpo docente.

Quanto aos “vieses na (des)valorização de critérios para entrada e progressão docente” detectados como riscos, vale pontuar que, na maioria dos editais de seleção docente e nos planos de progressão das IES estudados no capítulo anterior, existia uma clara predileção por pontuar mais atividades relacionadas à pesquisa, em detrimento de outras vinculadas com o ensino e a extensão.

Certamente, essas atividades algumas vezes são interconectadas, porém tanto nas avaliações institucionais quanto para escolher novos docentes, a propensão pela pesquisa se apresentava por pontuações maiores atribuídas para esse espectro, mas também em exigências maiores de investimento de tempo para atividades de ensino ou extensão que acabariam por pontuar igual ou de maneira inferior que se você estivesse publicando um artigo científico ou apresentando um paper, por exemplo.

Isso não ocorre por acaso. Quando se analisa em retrospectiva o que se espera do locus que deveria formar docentes, que são os PPG, na realidade, essa foi uma política induzida, conforme é possível notar em documentos orientadores de diretrizes da área nesses espaços:

³⁰³ NICOLA, Rosane de Mello Santo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Contribuições da teoria da complexidade para a inovação no planejamento pedagógico do ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 357-386, abr./jun. 2017.

A análise retrospectiva dos Planos mostra importantes questões surgidas na história da pós-graduação brasileira que, em certa medida, ainda vigoram como desafios a enfrentar. Inicialmente, enfatizaram a qualificação profissional dos docentes das universidades, de modo a formar o contingente necessário de pesquisadores e especialistas para os cursos de pós-graduação. Depois, abordaram a questão do desempenho e da qualidade desses cursos, adotando visões diferenciadas de produtividade em pesquisa e formação. A seguir, debateram a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo não acadêmico, visando ao desenvolvimento tecnológico, científico e social brasileiro.

A partir da constatação inequívoca da assimetria constitutiva do SNPG, introduziram o princípio de indução estratégica e a incorporação de parâmetros sociais no processo de avaliação (tal como o impacto na sociedade). Além disso, trataram da flexibilização do modelo de pós-graduação, do aperfeiçoamento do sistema de avaliação, da ênfase na cooperação internacional, da relação com a educação básica e da valorização da multidisciplinariedade.³⁰⁴

Nota-se que, apenas mais recentemente na história dos Planos, alguns dos desafios podem ser melhor relacionados com a prática docente (relação com a educação básica e a valorização da multidisciplinaridade), bem como o vínculo mais antigo da ideia de “produtividade” com formação (apesar dessa não ser especificada em qual sentido). O predomínio, contudo, era relacionado com desafios vinculados à pesquisa e pouco relacionado com o magistério de nível superior.

Desse modo, mesmo que um professor tenha um maior apreço pelo ensino ou extensão, ele se depara com a realidade pragmática que, caso decida ir pela pesquisa, será melhor avaliado por seus pares e conseguirá atingir critérios de promoção mais facilmente.

Para prevenir isso, um possível modo de balancear essa distorção seria tratar tais critérios, seja de entrada ou permanência docente, com limitações de pontuações, que trouxesse proporcionalidade entre atividades desenvolvidas nas três áreas, para valorizar de maneira equânime um profissional que busca consolidar o tripé ensino-pesquisa-extensão.³⁰⁵

Ou, por outra abordagem, viabilizar o incentivo do fomento naquilo que o docente possui maior expertise, criando uma estrutura que viabilize o profissional a pontuar naquilo que é melhor preparado. Entretanto, para que essa funcione, os

³⁰⁴ CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029**. Brasília: CAPES, 2025, p. 38.

³⁰⁵ Sobre este ponto, esse não é um problema exclusivo da universidade brasileira. Cf. KRASILCHIK, Myriam. **Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças**. (Cadernos Pedagogia Universitária USP). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008, p. 13-15.

parâmetros político-jurídicos e político-institucionais³⁰⁶ precisam ser adequados para promover esse cenário.

Associado com essa questão, existe o risco das “deficiências nos processos seletivos e avaliativos”. Isso decorre de uma falta de padronização nos editais de seleção de algumas das IES estudadas e do já mencionado viés de incentivo pela pesquisa.

Sobre esse ponto, em um processo de reflexão do sistema universitário paulista, Luiz Oliveira apresenta uma possibilidade do ensino ser também escanteado quando as avaliações docentes precisam ser conduzidas: ele é o mais trabalhoso de ser metrificado, pois não existem indicadores objetivos automáticos. Sobre isso, ele apresenta três caminhos:

A primeira delas é proclamar a impossibilidade de se medir a qualidade do ensino e adotar um indicador quantitativo, tal como o número de horas que o docente passa em sala de aula ou em atividades conjuntas com os estudantes. Para defender esse procedimento, argumenta-se que a qualificação dos docentes é testada nos concursos de ingresso e de livre-docência. O argumento parece fraco, entretanto, dado que as provas didáticas nos concursos são realizadas em condições especiais e não conseguem aferir o que é mais importante no ensino: o entusiasmo e a dedicação com que o docente cria atividades, prepara aulas, elabora material didático e atende alunos no cotidiano do oferecimento de disciplinas.³⁰⁷

Nesse primeiro caminho, complementa-se, seria a IES decidir explicitamente que não considera a avaliação do seu ensino relevante, focando-se exclusivamente em indicadores de pesquisa ou, pior, adotando um posicionamento similar para o tripé educacional e, mesmo assim, ainda permanecer autorizada para funcionamento pelo MEC.

Na segunda alternativa, os docentes se apoiam em dois dados gerados institucionalmente para avaliar a qualidade do trabalho: (1) a média das respostas dos estudantes a questionários de avaliação didática e (2) uma

³⁰⁶ FORTE, Joannes Paulus Silva; ÂNGELO, Jordi Othon. Formação docente à deriva: a preparação para o magistério superior em programas de pós-graduação em direito no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e237253, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/195975>. Acesso em: 15 abr. 2025.

³⁰⁷ OLIVEIRA, Luiz Nunes de. Complementariedade entre Avaliação Docente (interna e externa), com foco nos rankings internacionais. **Repensar a Universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais**. Org: Jacques Marcovitch. São Paulo: Com-Arte; FAPESP, 2018, p. 113-114.

gradação atribuída ao docente por comissões institucionais supervisoras da atividade didática.³⁰⁸

Geralmente, esse é o critério adotado pelas IES, por meio das Comissões Próprias de Avaliação (CPA). Contudo, apesar de fornecerem alguns dados com os quais os cursos podem trabalhar para melhorar seu desempenho, o docente não consegue influenciar ou receber *feedbacks* ainda frescos desses resultados, muitas vezes descobrindo apenas ao final do semestre condutas que poderiam ter sido modificadas ao longo da sua trajetória com determinada turma.

A terceira alternativa exige mais trabalho. As comissões avaliadoras recomendam que, ao longo do ciclo de avaliação, os docentes colecionem documentação que será julgada ao final do período. Exemplos de documentos que podem ser incluídos são: (1) respostas dos estudantes a questionários elaborados pela instituição, pelo docente ou por iniciativa dos próprios estudantes; (2) manifestações de ex-alunos, coletadas pela instituição, por organizações de ex-alunos ou pelo docente; (3) premiações; (4) material didático gerado pelo docente, possivelmente adotado por outras instituições, possivelmente publicado por editoras nacionais ou internacionais; (5) dados comparativos que comprovem a eficácia da atividade de ensino, tais como rendimento significativamente mais elevado dos estudantes em disciplinas ministradas conjuntamente com outros docentes.

O autor demonstra que, não apenas outras possibilidades de avaliar o ensino existem, mas que universidades de outros países as utilizam regularmente.

O aspecto relevante desse ponto é a preocupação que as IES possuem em atender aos critérios e ficar bem posicionadas, principalmente, nos rankings da CAPES (em seus PPGD) ou do MEC e órgãos de classe (em suas graduações). Logo, se essas avaliações focam no ENADE, OAB e notas de área, cada um desses setores vai focar neles para angariar resultados objetivos que esses solicitam, aspecto que aponta para a importância que essas diretrizes possuem e que elas poderiam ser o principal fator de mudança do problema objeto desta pesquisa.

Conforme Luiz Oliveira³⁰⁹, avaliações são processos complexos, que compõem o planejamento e não o fim das IES, devendo serem construídas em

³⁰⁸ OLIVEIRA, Luiz Nunes de. Complementariedade entre Avaliação Docente (interna e externa), com foco nos rankings internacionais. **Repensar a Universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais**. Org: Jacques Marcovitch. São Paulo: Com-Arte; FAPESP, 2018, p. 114.

³⁰⁹ OLIVEIRA, Luiz Nunes de. Complementariedade entre Avaliação Docente (interna e externa), com foco nos rankings internacionais. **Repensar a Universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais**. Org: Jacques Marcovitch. São Paulo: Com-Arte; FAPESP, 2018, p. 116-117.

conjunto com os avaliados para evitar insatisfação, sendo esse processo horizontalizado algo que precisa ser observado e implementado pelo MEC e a CAPES.

5.1.3 Quais recursos os professores do Direito possuem para atingirem os objetivos que lhe são apresentados?

Conforme o mesmo raciocínio já exposto nos tópicos anteriores, este questionamento se relaciona com as condições materiais para o exercício da docência, aqui analisada por meio de dois critérios: “valorização da carreira docente do ensino superior, estabelecendo remuneração compatível com os desafios colocados pelo PNPG para o desenvolvimento do país” e “Regime de Trabalho em Dedicação Exclusiva ou Tempo Integral”.

Somados, a análise de ambos gerou cinco riscos detectados pelo pesquisador, abordados de maneira entrelaçada.

Quanto ao impacto na qualidade do ensino e a valorização da carreira docente, com a consequente dificuldade na manutenção de um padrão de qualidade, podem ser apontados diversos desafios, que se vinculam com a desmotivação da carreira e, passa, várias vezes, por uma descaracterização do que é ser docente.

A perspectiva adotada neste trabalho não condiz com a ideia de um individualismo utilitarista quando se escolhe lecionar. Na realidade, a prática docente com essa visão é adoecedora para esses profissionais, quando a busca por uma eficácia gerencialista do setor privado e uma suposta inclusão proporcionada pelas IES é associada ao forte processo de expansão da educação superior que o Brasil atravessa há anos³¹⁰ e que fortalece esse processo de precarização da profissão.

Existe uma tendência de responsabilizar os docentes quando os índices/resultados esperados desses não são atendidos por seus alunos, mas qual a estrutura que esse crescimento desordenado e orientado por grandes empresas e permitido pelo Estado fornece para esses profissionais?

Infraestrutura precária, múltiplas jornadas de trabalho, violências dentro do ambiente educacional e outros fatores são também motivos de impacto na atuação do docente. Conforme o levantamento bibliográfico feito por Larissa

³¹⁰ RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa; SILVA, Eduardo Pinto e. A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 147-174, jan./abr. 2015.

Machado revela, essas condições são reforçadas por políticas educacionais³¹¹ e o comportamento mercadológico de grandes grupos educacionais privados, com notícias frequentes de demissões em massa ou pagamentos de salários irrisórios para o exercício do magistério superior.

Adicionalmente, existem lacunas na regulação da formação pedagógica do ensino superior que, quando submete às IES ao escrutínio de avaliações (como as promovidas pela CAPES), nota-se um desestímulo do docente para melhorar o aspecto do ensino, quando estas análises priorizam a pesquisa, por meio de publicações qualificadas.³¹² Isso acaba, naturalmente, incorrendo no risco de induzir as IES à priorizar o financiamento e promover incentivos para as pesquisas, muitas vezes, em detrimento da melhoria do ensino.

O trabalho colaborativo docente, estabelecido institucionalmente conforme a prof.^a Loussia Felix apresenta³¹³, poderia ser o primeiro passo na prevenção destes riscos. Associado com esse fator, o aprimoramento das avaliações dos cursos, naturalmente, poderiam impactar a estrutura desses, caso foquem no impacto social dos cursos³¹⁴ e nas habilidades e capacidades que as DCN definem como competências necessárias para se ter um bacharel em Direito com uma formação completa.

Para que isso ocorra, contudo, existe um outro risco que precisa ser considerado nesta abordagem: os desafios de gestão e estruturação do corpo docente.

Não é possível implementar mudanças se a gestão dos cursos, representada por suas coordenações, fica amarrada às avaliações governamentais que incentivam à pesquisa e, por outro lado, possui mecanismos restritos para incentivar que ocorra essa coletividade no exercício da atividade docente, cuja

³¹¹ MACHADO, Larissa Araújo Bastos. **Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2014, 141 f.

³¹² KRASILCHIK, Myriam. **Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças**. (Cadernos Pedagogia Universitária USP). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008, p. 23-24.

³¹³ FELIX, Loussia Penha Musse (Ed.). **Ensino Superior na América Latina: Reflexões e Perspectivas sobre Direito**. Projeto Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014, p. 39-40.

³¹⁴ Existe uma tendência de desafio rastreada pelo PNPG 2025-2029, ao constatar o desequilíbrio entre a qualidade dos produtos e os processos formativos dos PPG nas avaliações. Cf. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029**. Brasília: CAPES, 2025, p. 147.

individualidade e competitividade são estimulados pela ausência de recursos³¹⁵. Isso gera uma fragilidade das coordenações pedagógicas, responsáveis por harmonizar o curso e enxergar o macro, enquanto os docentes trabalham no micro.

Um curso de ensino superior é como uma orquestra. Cada músico (docente) precisa seguir sua partitura (planos de ensino, projetos, regras institucionais etc.) e compartilhar as modificações que faz com o maestro ou a maestrina (coordenação). Assim, a melodia fica afinada com os demais músicos e cada um dos atos (semestres) é entregue com a maior qualidade sonora possível para o público (discentes). Com isso, evitam-se sobreposições inadequadas e outros problemas inerentes de um trabalho desta magnitude. Quando essa troca de informações e confiança não ocorre, a música pode sair do tom ou perder o ritmo, algo que pode ter pouco sentido no início, mas que vai criando um processo destrutivo e acumulativo na audição (aprendizado) do público, caso não seja logo corrigido.

Nesse sentido, o fomento da consciência crítica da classe docente que compreenda e apoie a atuação de uma coordenação pedagógica perpassa pela modificação dos indicadores aos quais ambos são submetidos. Em pesquisa que reforça essa afirmação, Juliana Conceição (inspirada em Bourdieu) aponta que o “capital-pedagógico” é valorizado no início do desenvolvimento profissional docente, exatamente pelos critérios de progressão que esta pesquisa também considerou em sua análise, contudo, quando o docente prossegue na carreira, esse desaparece e apenas o “capital-científico” permanece, para consolidar sua carreira.³¹⁶

Por fim, o último risco desta categoria é a incompatibilidade remuneratória e atratividade da carreira docente quando comparada com outras profissões da mesma área. Sobre essa temática, aqui apenas se vai afirmar o óbvio: melhores remunerações conseguem reter cérebros mais qualificados em determinada área³¹⁷.

Contudo, não se trata apenas disso na seara do Direito. Conforme já foi apresentado nesta pesquisa no capítulo 3, muitos docentes do Direito possuem essa

³¹⁵ CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Marília Costa Morosini (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 45-49.

³¹⁶ Cf. CONCEIÇÃO, Juliana Santos da. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)**. Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2020. 210 f.

³¹⁷ BARBOSA, Andreza. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr. 2014.

profissão como secundária³¹⁸, por exercerem outras atividades que, por diversas vezes, são mais atrativas financeiramente do que a docência. Isso ocorre, principalmente, quando se considera o universo das IES particulares e dos professores temporários/substitutos das IES públicas, colocando-as em comparação com “carreiras-fim” do Direito ou com uma advocacia bem estabelecida.

Como os “supersalários” do setor público vinculado ao Direito são complicados de modificar³¹⁹, outras vias precisam ser adotadas para prevenir ou solucionar este problema. O primeiro deles, tentar equiparar os salários docentes com esses “supersalários”, atualmente não é uma demanda viável, porém, implementar planos de cargos e carreiras na iniciativa privada, que sejam próximos ou iguais ao pagamento do que as IES públicas conseguem pagar, seria um movimento que promoveria condições de trabalho e vida mais dignas aos que optem por investir na profissão docente, tornando-a primária.

Outra possibilidade seria investir em modalidades de promoção que valorizem o ensino durante toda a carreira, seja no setor público ou privado, incentivando que o professor fique em sala de aula com formações continuadas e sustentáveis, sem contar apenas com a antiguidade no cargo para tal.³²⁰

5.1.4 Quais os incentivos para a entrada e o desejo pelo exercício da docência dos alunos de Direito?

A última categoria criada seguirá a mesma concepção do que até aqui foi exposto. O questionamento deste subtópico se relaciona com práticas de incentivo para entrar na profissão docente. A quase ausência de critérios encontrados aponta para um risco em si desta categoria, que possui apenas um para ilustrar o que se incentiva fazer em nível normativo-institucional: “Valorização de Egressos que tenham atuação em instituição de ensino superior e atuação em programa de pós-graduação *stricto sensu*”.

³¹⁸ SOARES, Fernanda Heloisa Macedo. **Docência Jurídica: Construção da Identidade Docente**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, mantenedora do Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM, Marília, 2010, 118f.

³¹⁹ Cf. CARAZZA, Bruno. **O país dos privilégios: Volume I. Os novos e velhos donos do poder**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

³²⁰ SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián. **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. [tradução Micheline Christophe e Roberta Caldas]. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2012, p. 262-264.

Nesse sentido, existiram três riscos encontrados, sendo o primeiro deles a possível percepção equivocada que ocorre uma efetividade na formação docente do Direito.

A fragmentação da formação e do conhecimento relativo à docência pode passar por diversas fases e, não necessariamente, ser um percurso que todos atravessam. O professor Francisco Imbernón, sobre este tema, aponta como um caminho regular: a experiência como discente (partilhada por boa parte da população), a socialização (conhecimento) profissional mediante uma formação inicial específica, a vivência profissional no campo da prática (iniciação à docência) e a formação permanente (para questionar ou legitimar os conhecimentos profissionais postos em prática)³²¹.

No Direito, conforme foi apresentado ao longo deste trabalho, existe uma deficiência na segunda e na última fase deste percurso formativo. Geralmente, os modelos que se tem na época da formação (seja na escola ou graduação) são os comportamentos que buscamos reproduzir dos perfis docentes em que se busca inspiração ou se admira (ou que se possui aversão e não se deseja reproduzir) e, desse ponto, geralmente os alunos do Direito nos PPGD são introduzidos na iniciação à docência, por meio dos estágios à docência.

Logo, o risco consiste aqui tanto na ausência de fundamentos teóricos-científicos que seriam fornecidos em uma formação inicial, mas também pouco incentivo à prática reflexiva do exercício da docência em formações continuadas. Afinal, essa experiência com fases formativas sendo “puladas”, pode gerar um afastamento natural da profissão por parte do discente que deseja ingressar na carreira e uma falta de consciência pedagógica do fazer docente.

A prevenção deste ponto é fazer exatamente o inverso: proporcionar aos discentes e docentes uma formação inicial e continuada para seu desenvolvimento cognitivo e crítico-social, dentro da própria estrutura formativa da IES. E, em paralelo, fomentar espaços para crescimento e investimento equânime para o Ensino, Pesquisa e Extensão, viabilizando tanto docentes de abordagem holística no tripé educacional, mas também valorizando as particularidades que cada um carrega como prioritária para si no exercício dessa profissão.

³²¹ IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 60-61.

Outro risco que esta categoria apresenta é a “ausência de atratividade e desvalorização da carreira docente”. Essa discussão foi iniciada no subtópico anterior, quando se abordou a questão dos supersalários do Direito em comparação com os dos profissionais docentes, principalmente quando vinculados às IES privadas, mas não se restringe a isso.

O culto à vocação para ser docente, há tempos, não sustenta a ausência de atratividade que a profissão carece por ter e isso não é algo exclusivo do Direito. Logo, se não existe esse “chamado” inato, que permite a ausência de ações do indivíduo, ele necessariamente precisará investir seu tempo e dedicação para uma formação didático-pedagógica³²² e se apropriar da docência. Portanto, o que poderia ser algo subsidiário, demandará tempo e estudo para se alcançar um nível de qualidade adequado e prioritário na vida dessa pessoa e, para incentivar esse fenômeno, elas precisam saber que existe um valor (não apenas social, mas também de retorno pessoal) naquilo que estão fazendo.

Desse modo, para prevenir esse risco, todo o sistema que o profissional docente integra precisará ser fortalecido, não apenas no sentido da sua carreira, mas também em condições de trabalho adequadas, que apoiem estruturalmente não apenas os espaços físicos das IES, porém que forneça condições aos discentes de exercerem seu papel como tal e não como consumidores de commodities.

O último risco aqui apresentado é a perda de vínculo e das oportunidades para se formar redes acadêmicas com os egressos dos cursos, pois a falta de acompanhamento das trajetórias dessas pessoas acarreta em perdas desnecessárias para as IES.

Esse comportamento institucional, inclusive, pode ser relacionado a ideia da “Pedagogia do Resultado”, que se concentra nos resultados imediatos e no individualismo dos estudantes e docentes enquanto estes possuem a “marca” da IES e levam o nome dela consigo em índices de aprovação na OAB, no ENADE, em concursos públicos etc.³²³, aspecto que retira o enfoque das preocupações sociais e investimentos futuros que algo diverso poderia acarretar.

³²² TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Perfil do professor do ensino jurídico: visões e tensões sobre ser e fazer docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, e265392, 2024, p. 8.

³²³ GÔES JUNIOR, José Humberto. **“O que é Direito, para que se possa ensiná-lo?” As percepções dos sujeitos sobre o direito, o “ensino jurídico” e os direitos humanos**. Tese (Doutorado em Direito - Universidade de Brasília), 2015, p. 382-391.

Afinal, não ter esses dados e não manter um relacionamento próximo com seus egressos é desperdiçar a oportunidade de prevenir a diminuição de parcerias interinstitucionais para pesquisa; contatos com outras IES, com a iniciativa privada e com o setor público; não se abrir para influências externas e uma maior exogenia do seu curso ou compreender quais os efeitos que as ações afirmativas causam na vida dessas pessoas e de suas comunidades³²⁴ e, principalmente; a possibilidade de novas fontes de doações para a melhoria das IES, por meio do sentimento de pertencimento que o ambiente universitário, quando bem cultivado, pode gerar.

Inclusive, dentro das Diretrizes Comuns de Avaliação dos PPG (2025-2028), nas “Dimensões e Possíveis Fatores de Referência para os Indicadores”, têm-se um movimento de preocupação regulatório nas métricas avaliativas maior com os egressos que poderá ser considerado pelas áreas da CAPES em sua próxima avaliação, envolvendo fatores de desempenho, atuação e impacto da formação, quais sejam:

Quadro 22 - Dimensões e possíveis fatores de referência para os indicadores dos PPG em 2025-2028

DIMENSÕES E POSSÍVEIS FATORES DE REFERÊNCIA PARA OS INDICADORES												
QUESITO	ITEM	FATORES	PROCESSO E PRODUTIVIDADE	RESULTADOS E IMPACTO	FOMENTO	AÇÕES AFIRMATIVAS, ACESSIBILIDADE, DIVERSIDADE	SOLIDARIEDADE E NUCLEAÇÃO	INTERAÇÃO COM A SOCIEDADE (EXTENSÃO)	CIÊNCIA ABERTA E BOAS PRÁTICAS (2)	INTERDISCIPLINARIDADE	INTERNACIONALIZAÇÃO	OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
FORMAÇÃO INTELLECTUAL	2.1. Tese		dos trabalhos						Valorizar a disponibilização de artigos, teses e dissertações em acesso aberto. Boas práticas na formação. Combate ao Plágio	problemas complexos	nas bancas	aos ODS
	2.2. Egressos	Desempenho; Atuação; Impacto da formação	Quantitativo de titulados	Grau de satisfação dos egressos / Destino e Empregabilidade / Impacto da atuação	Considerar licença parental	Formação de pessoas em regiões de assimetria	Envolvimento dos discentes nas atividades de extensão			Dinamicidade do egresso para atuar em áreas diferentes de sua formação.	Atuação de egressos no exterior	Atuação de egressos em áreas relacionadas aos ODS

Fonte: Diretoria de Avaliação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu**. Ciclo avaliativo 2025-2028. Avaliação Quadrienal 2029. Brasília: CAPES, 2025, p. 58.

Apesar de nenhuma ação dedicada para o fomento do vínculo com os egressos e o único fator assinalado para o campo de “ações afirmativas, acessibilidade, diversidade” ser “considerar a licença parental” ao invés de angariar

³²⁴ OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. **Educação Jurídica em Contextos de Inovação Pedagógica e Sociocultural: A Experiência Brasileira nas Perspectivas Docente e Discente da FD-UNB E UFERSA**. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília. 2019. 510 f., p. 120-121.

mais dados, talvez esse possa ser um incentivo inicial de mudança para tornar o ambiente universitário (dos PPG, pelo menos) com uma proposta mais acolhedora e de simpatia pelas atividades docentes.

Finalizando este tópico, é notório que diversos e muitos são os desafios que a formação docente no âmbito universitário do Direito precisa enfrentar. Contudo, pelo o que foi visto, tais riscos não são exclusivos deste ramo de estudo, mas sim compartilhados por diversas áreas, inclusive, sendo esse tema fruto de diversos estudos por parte dos cursos de Educação/Pedagogia.

Entretanto, o estudo desenvolvido não apenas encontrou problemas e sugeriu precauções, mas também detectou exemplos de boas práticas, consideradas oportunidades que podem servir de modelo para os demais cursos de Direito do país, que agora serão apresentados.

5.2 Desenvolvendo as oportunidades

Estabelecidos os riscos, conforme o tópico anterior, as oportunidades serão apresentadas no mesmo formato, pois as IES objeto de estudo também possuem várias características que podem servir de modelo para ser seguido por cursos que busquem implementar alterações positivas no que se relaciona à formação docente.

5.2.1 Qual a contribuição do professor para a qualidade dos cursos de Direito?

Para responder este questionamento, sete foram os critérios delineados nesta pesquisa, conforme delimitado no capítulo metodológico e no capítulo da análise dos dados: 1) Formação para desenvolvimento das competências e do perfil do graduando; 2) Qualidade do percurso formativo de mestres e doutores, dando centralidade ao aluno e aos processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (soft skills) que possibilitem ao sistema gerar pessoas inovadoras e capazes de contribuir efetivamente para os grandes desafios da sociedade; 3) Aplicação de metodologias ativas; 4) Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa: a obrigatoriedade de participação do professor em atividades de ensino e extensão no âmbito da graduação; 5) Cursos de formação profissional, que se dividem em: a) Curso de formação profissional – atividade de

capacitação criada em diferentes níveis (Cursos de Curta Duração); b) Curso de formação profissional – atividade de capacitação organizada em diferentes níveis e; c) Curso de formação profissional – atividade docente de capacitação, em diferentes níveis (Desenvolvimento de material didático e instrucional); 6) Planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente e; 7) A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Pela quantidade numerosa de critérios estabelecida, isso gerou também um complexo rol de 42 oportunidades detectadas³²⁵, quando os três cursos analisados foram verificados pela lente destes critérios, com condutas que poderiam ser replicadas ou aprimoradas como boas práticas relacionadas à formação docente no ensino do Direito brasileiro.

Assim como essa categoria foi dividida em duas por seu tamanho na análise dos dados, seguiu-se o mesmo raciocínio, primeiro apresentando oportunidades relacionadas às “atividades do professor essenciais para a formação do aluno”, para depois trazer quais as “formações ou habilidades necessárias para exercer a docência” nesse âmbito.

³²⁵ Quais sejam: • Monitorias como formação complementar. • Preocupação com objetivos e princípios na extensão. • Fomento à docência na graduação por meio de atividades complementares. • Previsões de disciplinas no regulamento interno do PPGD. • Formação Curricular Direcionada para formação docente. • Existência de monitorias voluntárias e remuneradas. • Programa de Educação Tutorial (PET) para desenvolvimento de competências. • Uso do PET e das monitorias para desenvolver habilidades e soft skills. • Regulamentação e preparação pedagógica do PAE. • Possibilidade de diferentes formatos para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação. • Grupos de estudos com foco no ensino jurídico. • Equilíbrio na distribuição de créditos para atividades de ensino na pós-graduação. • Reconhecimento e Valorização da Extensão Universitária. • Integração do Tripé Acadêmico no Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ). • Criação de Redes e Aumento da Relevância Institucional. • Estágio à Docência/Monitorias Estruturados. • Projetos de Pesquisa e Parcerias Internacionais. • Reconhecimento e Capacidade de Formação. • Pesquisa e Linhas Temáticas em Educação Jurídica. • Autonomia e flexibilização na formação do discente. • Estrutura Curricular Abrangente e Flexível. • Espaço supranacional com potencial formativo na área docente. • Conversão do conhecimento da pós-graduação para a graduação. • Integração entre pós-graduação e graduação na área de ensino. • Programas interunidades para desenvolvimento de habilidades. • Integração e Sinergia entre Níveis de Ensino e Atividades Acadêmicas da Graduação e Pós-Graduação. • Auxílio tecnológico aos docentes. • Habilidades previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) para bacharéis. • Existência de edital docente com descrição de atividades e capacidades requeridas. • Incentivo à mobilidade docente e estágios na pós-graduação. • Incentivos para o Desenvolvimento e Internacionalização Docente. • Aprimoramento Didático e Pedagógico através da Extensão e Prática. • Vocação Institucional para a Formação Docente e Produção de Conhecimento. • Integração Ensino-Extensão para a Docência. • Engajamento Docente e Multifuncionalidade. • Clareza e Estruturação da Carga Horária Docente. • Perspectiva de Programas e Iniciativas Estruturadas para a Formação Docente. • Criação de Cursos e Ações para a Formação Docente Através de Intercâmbios e Consultorias Externas. • Iniciativas de Diálogo e Aperfeiçoamento Contínuo. • Formação Pedagógica Estruturada em âmbito restrito. • Compromisso, vocação e objetivos institucionais. • Apoio Institucional e Regimental à Formação Docente.

5.2.1.1 Oportunidades nas atividades do professor essenciais para a formação do aluno

Em relação às “atividades do professor essenciais para a formação do aluno”, é viável traçar alguns eixos essenciais que perpassam as oportunidades encontradas: a) monitorias ou estágios docentes, b) extensão e atividades complementares, c) disciplinas e; d) pesquisas e redes nacionais e internacionais, com enfoque na educação jurídica.

Quanto às “monitorias ou estágios docentes”, no âmbito das *stricto sensu*, precisam possuir caráter obrigatório, sem dispensar os alunos dessa formação quando esses já atuarem como docentes, poderia ser um aspecto essencial na conscientização dos discentes do papel formador atribuído aos PPG e um espaço propício de criação e aperfeiçoamento de *soft skills*.

Além disso, o modo como essas monitorias e estágios à docência são implementados é, muitas vezes, o que pode determinar a escolha profissional de um estudante pela docência. As IES que valorizam e incentivam docentes que se propõem a trabalharem nestas atividades, em associação com processos formativos paralelos de preparo para o exercício da docência de maneira estruturada e padronizada às necessidades do curso, podem ser oportunidades que criam um ciclo virtuoso de incentivo e aprendizado contínuo de experiências e habilidades nesta área.

Finalmente, os benefícios acadêmicos para o discente, seja na graduação ou *stricto sensu*, para que se engajem nesse tipo de atividade proposta pelos professores, precisam ser atrativos. Fornecer créditos proporcionais à cadeiras regulares ou horas complementares podem ser instrumentos de incentivo e valorização do docente que se propõe a conduzir tais tarefas e do discente que deseja enfrentá-las, demonstrando um mesmo grau de importância dessas atividades de ensino com relação às demais.

Quanto à “extensão universitária”, essa precisa não apenas ser um componente de curricularização obrigatório na graduação (como ocorre desde 2018), mas sim um processo formativo definido por meio de diretrizes e propósito, com objetivos e princípios relacionados aos da IES que está vinculada.

Para que isso ocorra, Rossana Serrano³²⁶ em diálogo com a obra de Paulo Freire define quatro momentos históricos do pensar a Extensão, sendo o modelo “acadêmico institucional” algo que permitiu o nascimento da “Extensão Cultural” e do método de Freire, consolidando-se na década de 1980. Essa proposta nasce com uma ambição: produzir conhecimento que “viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade e vice-versa”³²⁷, promovendo a função social e articuladora do mundo acadêmico e da realidade social. Desse modo, para isso ser implementado, como Quéren Santana ressalta, isso “exige formação específica, já que mobilizam habilidades, competências e conteúdos distintos”³²⁸ que um docente precisa dominar.

Para ilustrar a importância deste incentivo, a Times Higher Education (THE) criou um *ranking* de impacto universitário mundial com relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Logo, incentivar extensões que tratam, por exemplo, “sobre igualdade de gênero, ação climática, comunidades sustentáveis, participação de funcionários acadêmicos do sexo feminino”³²⁹ entre outros temas, permite a concomitância de atingir propósitos internacionais e nacionais, pois também acaba por atender as cinco diretrizes que devem orientar a formulação e implementação desse tipo de ações da Política Nacional de Extensão Universitária de 2012 (e posteriores): Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social³³⁰.

³²⁶ SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**, v. 13, n. 8, 2013. Disponível em: https://googlegroups.com/group/neabcefetmg/attach/d1d92c95bcdd2736/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf?part=0.1. Acesso em: 20 ago. 2025.

³²⁷ SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**, v. 13, n. 8, 2013. Disponível em: https://googlegroups.com/group/neabcefetmg/attach/d1d92c95bcdd2736/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf?part=0.1. Acesso em: 20 ago. 2025, p. 11.

³²⁸ SANTANA, Quéren Samai Moraes. **Ensino jurídico no Brasil: um olhar sobre o desenho institucional dos espaços de iniciação à docência em Direito**. Dissertação (mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Escola de Direito de São Paulo. 2024. 127 f, p.91.

³²⁹ SMAILI, Soraya Soubhi, BRELÂZ, Gabriela de e SILVA, Lidianie C. Expansão e Qualidade: Desempenho Acadêmico e Sistemas Métricos na Unifesp. **Repensar a Universidade II: Impactos para a Sociedade**. Org: Jacques Marcovitch. São Paulo: Com-Arte; FAPESP, 2019, p. 118.

³³⁰ Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012, p. 29-37. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%25C3%25ADtica-Nacional-de-Extens%25C3%25A3o-Universit%25C3%25A1ria-e-book.pdf&ved=2ahUKEwi3mcSo1ZmPAxV3ErkGHbY_HHUQFnoECAkQAQ&usg=AOvVaw3OFRAJpOYybsBw7GoE0zQV. Acesso em: 20 ago. 2025.

Logo, as atividades de extensão precisam ser parcela integrativa orgânica do processo formativo de alunos, seja da graduação, mestrado ou doutorado, pois são nesses espaços em que os dois mundos (academia e sociedade) podem se mesclar e gerar novos saberes, devendo este movimento ser valorizado por parte das IES, em relação aos docentes que possuem e implementam essas espécies de saberes dentro dos seus cursos.

Nas “extensão e atividades complementares”, conforme Quéren Santana aponta, atividades de iniciação à docência costumam ser inseridas nos cursos de graduação com esse tipo de classificação³³¹. Nesse sentido, o fomento desse tipo de ação pode ser feito logo institucionalmente, por meio dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, fomentando uma base formativa de incentivo aos primeiros passos na docência desde a graduação.

Um exemplo concreto existiu no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), que buscou transformar o ensino jurídico por meio das atividades complementares, na modalidade de extensão, conhecido como “Projeto Direito Integral” (ProDI). Com duração entre 4 a 6 semestres, esse projeto “oferece três atividades extensionistas integradas – reflexão estruturante, docência temática e monitoria presencial obrigatória – para turmas de no máximo 50 alunos, de segunda a quinta-feira, ao longo de 4 semestres (período mínimo) a 6 semestres (período máximo)”³³². Apesar de vinculado à uma IES de ensino superior, sabe-se que este não é um projeto que atinge todos os alunos, pois exige uma disponibilidade com 2 turnos para sua adequada implementação, algo que excluiria a parcela que trabalha e estuda. Inclusive, buscou-se pelo termo no sítio eletrônico da referida IES, porém não foram encontrados resultados, o que pode indicar que a ideia foi descontinuada.

Uma educação jurídica “integral” parece ser um dos caminhos que conseguiria viabilizar uma formação dos alunos para atender aos critérios das avaliações de governo e mercado, mas que também viabiliza um espaço de formação adequado para os docentes treinarem e desenvolverem diversas técnicas além do que é permitido pelo currículo regular.

³³¹ SANTANA, Quéren Samai Moraes. **Ensino jurídico no Brasil: um olhar sobre o desenho institucional dos espaços de iniciação à docência em Direito**. Dissertação (mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Escola de Direito de São Paulo. 2024. 127 f., p. 54.

³³² MUSSE, Luciana Barbosa; ARAÚJO NETO, Emésio Dario de. Ensino Jurídico Participativo por Meio de Extensão Acadêmica sob uma Abordagem Dialógica. **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente** (Série pesquisa Direito GV). José Garcez Ghirardi e Marina Feferbaum (organizadores). São Paulo: Direito GV, 2013, p. 169.

Não se olvida, contudo, que esta seria uma proposta “excludente” para essa questão, pois não abrangeria parcela dos discentes que não dispõem do tempo para estudar de maneira integral e, provavelmente, não seria algo que os grandes grupos educacionais teriam intenção de implementar, mas apenas os cursos das IES privadas com público-alvo das classes A e B do país e que tivessem uma quantidade de discentes pagantes capaz de suportar esse custo. Para as IES públicas, contudo, a implementação de projetos similares parece ser algo mais orgânico às suas estruturas atuais de funcionamento.

Ainda neste cenário, existem outros modelos que podem servir de inspiração³³³, como o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) da USP, que se destina aos alunos de PPG da referida IES que buscam um aprofundamento na experiência docente universitária (sendo obrigatório para os discentes bolsistas). Nesse, existe uma formação prévia teórica, materiais produzidos diretamente para o propósito da formação teórica e, após, a experiência prática em sala de aula com um docente acompanhando, fornecendo bolsas e créditos para os alunos que se vincularem à iniciativa. Apesar dos riscos apresentados no tópico anterior, os fundamentos que alicerçam o PAE são uma iniciativa que, sendo aplicada realmente com o propósito de formar docentes para o ensino, poderia ser um projeto de aplicação nacional e obrigatório.

Outra oportunidade nessa seara das atividades complementares são os Programas de Educação Tutorial (PET), que oferecem uma oportunidade para o desenvolvimento de competências nos estudantes de graduação e o treinamento dessas habilidades por parte dos docentes. Criados pela Lei n. 11.180 de 2005, eles contribuem para uma formação acadêmica abrangente, com base no tripé educacional e, desde 2010, obedecem aos seguintes objetivos:

Art. 2º O PET constitui-se em programa de educação tutorial desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior do País, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que tem por objetivos:

- I - desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar;
- II - contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação;
- III - estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica;

³³³ Cf. PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014, p. 245-267.

- IV - formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país;
- V - estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior;
- VI - introduzir novas práticas pedagógicas na graduação; (Incluído pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013)
- VII - contribuir para a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação; e (Incluído pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013)
- VIII - contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior-IES, por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero. (Incluído pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013)³³⁴

Abrangendo IES públicas e privadas, investir nestes Programas é incentivar diretamente, com recursos, docentes e discentes no fomento de práticas extensionistas e que podem ser relacionadas com a formação docente, viabilizando ainda uma maior integração entre a graduação e a *stricto sensu* com a sociedade.

Os PETs e as Monitorias são espaços adequados para desenvolver *soft skills* (trabalho em equipe, comunicação, respeito e inclusão das diferenças etc.) nos discentes da graduação, traduzidas aqui como competências que as DCN solicitam (mas que não são uma novidade no debate do ensino jurídico nacional³³⁵) e que são mais complicadas de desenvolver quando apenas na posição clássica de docente-aluno em sala de aula, pois vão além do domínio de conteúdos específicos e são relevantes para a sua atuação profissional e pessoal, pois podem entrar em contato direto com a sociedade e outros espaços da universidade. Além disso, permitem uma ampliação da compreensão do ser docente, com e para além da didática e técnicas ensino³³⁶.

Passando para o âmbito das “disciplinas”, o primeiro ponto que merece ser destacado como oportunidade é a previsão de disciplinas e uma formação

³³⁴ BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010**. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-no-976-de-27-de-julho-de-2010-atualizada-pela-portaria-nde-g-343-de-24-de-abril>. Acesso em: 31 ago. 2025.

³³⁵ Cf. FELIX, Loussia Penha Musse; SANTOS, Aline Sueli de Salles. Demandas Profissionais em Direito e Avaliação: Educação jurídica, competências e sua inserção nas carreiras e exames públicos. In: FLORES, Paulo Roberto Moglia Thompson (Org.). **OAB Ensino Jurídico: desafios rumo à educação jurídica de excelência**. Brasília: OAB, 2011 e FELIX, Loussia Penha Musse. **O Projeto Alfa Tuning e a área de Direito: competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana**. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2017/04/Loussia-Felix.-O-Projeto-ALFA-Tuning-e-a-%25C3%2581rea-de-Direito..pdf&ved=2ahUKEwiS87LJi7aPAxXqgpUCHbmrOpoQFnoECBgQAQ&usq=AOvVaw0ooDAmtC8YbPKIbQYJY8VA>. Acesso em: 31 ago. 2025.

³³⁶ CANAN, Sílvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

curricular direcionada à formação docente para o ensino nos regulamentos internos dos PPGD.

Foi visto, nas três IES estudadas, possibilidade de estágios à docência e, pelo menos, uma disciplina relacionada com a formação para o ensino³³⁷. Apesar de ser algo oportuno, é fundamental que este enfoque seja mais valorizado, face ao peso que a pesquisa ganha nos currículos dos PPGD em detrimento do ensino.

Desse modo, proporcionar um maior espaço nos PPGD, por meio de disciplinas específicas, um trajeto específico de créditos e linhas de pesquisa voltadas para a reflexão sobre os saberes e práticas da docência universitária, para quem deseja se aprofundar na temática docente, viabiliza que essa formação não seja negligenciada ou, pelo menos, que esse tipo de disciplina e estágios docentes sejam obrigatórios para todos os discentes³³⁸.

Ementas focadas na formação pedagógica do docente, evitando misturar conteúdos de formação do jurista ou atividades de pesquisa não relacionadas com a temática³³⁹; possibilidade de escolha da trajetória acadêmica com cargas horárias proporcionais nos PPGD entre pesquisa, ensino e extensão; fomento ao estágio docente e um preparo prévio teórico-prático para exercê-lo, sem critérios de dispensa deste tipo de atividade, são algumas possibilidades que poderiam aperfeiçoar essa oportunidade. Contudo, isso somente seria difundido, com a revisão adequada dos critérios da avaliação de área da CAPES.

Ainda no sentido da formação, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação (geralmente, monografias) ou as dissertações e teses no PPG, exatamente por serem uma consolidação de todos os saberes aglutinados pelo indivíduo em sua trajetória, poderiam ser autorizados a se manifestar de outros modos que não um trabalho de escrita individual, por maneiras mais flexibilizadas.

Bons exemplos dessa prática ocorrem na UnB, com projetos de extensão e suas produções, como: Projeto UnB/Tribuna do Brasil - Coluna O Direito Achado

³³⁷ Inclusive, é uma prática dos PPGD possuírem uma ou duas disciplinas com esta temática há tempos. Cf. OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Anexo A.

³³⁸ Cf. SOARES, Sandra Regina e CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010, cap. 6.

³³⁹ FORTE, Joannes Paulus Silva; ÂNGELO, Jordi Othon. Formação docente à deriva: a preparação para o magistério superior em programas de pós-graduação em direito no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e237253, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/195975>. Acesso em: 31 ago. 2025.

na Rua, Projeto Promotoras Legais Populares, Projeto Tororó³⁴⁰ ou na USP com o LabDoc³⁴¹. Esse tipo de produto, por exemplo, poderia ser convertido em trabalhos ao final das formações de indivíduos ou grupos de discentes dedicados à extensão ou ao ensino e que fizessem relatórios de impacto com evidências de suas ações de relevância social, desde que devidamente regulado com critérios bem estabelecidos.

Finalmente, outro ponto que envolve a atividade docente essencial para a formação do aluno são os NPJ. Nesses espaços, a oportunidade de integração com o Tripé Acadêmico precisa ser transversal com todo o processo formativo do discente, para que seja alcançado um impacto social efetivo e conscientizador das diferentes realidades que o aluno vai se deparar, gerando competências que o mero atendimento sem reflexão ou casos simulados não permitem.

Em resumo, sobre esta oportunidade:

A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional.

Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Não se trata de pensar na extensão como diluição de ações, para uso externo, daquilo que a universidade produzir de bom. O conhecimento científico gerado pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão.³⁴²

Uma oportunidade detectada, para além dessa parte curricular, está na “pesquisas e redes nacionais e internacionais, com enfoque na educação jurídica.”. Nesse sentido, o melhor exemplo foi detectado no projeto Alumni³⁴³ da USP, com o

³⁴⁰ VERAS, Mariana Rodrigues. **CAMPO DO ENSINO JURÍDICO E TRAVESSIAS PARA MUDANÇA DE HABITUS: DESAJUSTAMENTOS E (DES) CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília. 2008, 131f., cap. 4.

³⁴¹ “O Laboratório de Docência (LabDoc) é uma atividade de cultura e extensão universitária realizada em parceria com a Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, cujo o objetivo é a preparação de alunos da Faculdade de Direito da USP e da FGV para atuar como multiplicadores de noções de Direitos Humanos e Teoria do Estado, em instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, e em cursinhos populares e comunitários, por meio de metodologias ativas, como o ensino participativo e a construção coletiva de conhecimento.” Cf. Disponível em: <https://direito.usp.br/grade-atividade-academica-complementar/6e41cdd9f96d>. Acesso em: 31 ago. 2025.

³⁴² VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. **Docência na educação superior** (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5). Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 87.

³⁴³ “No final de 2016, foi ao ar o portal *Alumni* USP, com o intuito de reunir os antigos alunos de Graduação e de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da Universidade. Podem se cadastrar todos os antigos alunos da Universidade, mas apenas os graduados a partir de 1974 e os titulados de

propósito de promover *networking*, oportunidades de trabalho, educação continuada e até vantagens comerciais. Além de coletar dados, esse tipo de ação gera um senso de pertencimento à comunidade acadêmica de egressos, viabilizando uma maior relevância da universidade nacional e, para o país, internacionalmente³⁴⁴.

Dentro da área jurídica, especificamente, para além dessas vantagens, isso poderia fomentar parcerias nacionais e internacionais de fomento à pesquisa e ao ensino dos saberes pedagógicos.

5.2.1.2 Oportunidades relacionadas às “formações ou habilidades necessárias para exercer a docência”

Outros eixos puderam ser estabelecidos como oportunidades no que foi levantado de material primário sobre esta temática. Como a docência exige formações e habilidades que vão além do domínio de conteúdo específico de disciplinas, esse profissional precisa auxiliar seu discente em ser adaptável e fomentar sua autonomia ainda como estudante³⁴⁵. Nesse sentido,

À formação do professor universitário implica, portanto, na dimensão e na proposição de práticas pedagógicas com caráter inovador que permitam a apropriação do seu trabalho por meio da reflexão das suas ações. Reflexão que possibilitará a compreensão da indissociabilidade das teorias das práticas, associando-as aos procedimentos de crítica, criatividade e autonomia na apreensão da realidade circundante, para a promoção de uma educação entendida como prática social no contexto dos arranjos sociais que se efetivam. Não se postula aqui o afastamento da formação conhecimentos específicos de sua área de atuação; pelo contrário, supõe-se agregar a esses fundamentos um referencial mais amplo para a sua formação – a formação pedagógica.³⁴⁶

Pós-Graduação a partir de 1986 terão aprovação automática do cadastro. Os que estiverem fora dessa faixa serão validados pela sua Unidade de origem, pois os dados anteriores a esses anos ainda não estão digitalizados. A partir de 2018, o portal Alumni USP passa a integrar o Programa Alumni USP, criado pela Reitoria conforme Resolução 7511/ 2018.

‘Esse é um projeto inovador, uma vez que o portal não quer apenas gerar estatísticas sobre os antigos alunos, mas quer acolhê-lo por meio de ferramentas atrativas, melhorar o relacionamento da USP com esse público e mostrar para a sociedade a contribuição da Universidade na formação de seus alunos’, destaca a ex-coordenadora e professora da Faculdade de Odontologia (FO), Marina Helena Cury Gallottini.” Cf. USP. Institucional Alumni USP. Disponível em: <https://www.alumni.usp.br/institucional-2/>. Acesso em: 1º set. 2025.

³⁴⁴ GAUTTAM, Priya; et. al. Education as a soft power resource: A systematic review. **Heliyon**, v. 10, 2024. Disponível em: [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(23\)10944-3?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844023109443%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(23)10944-3?returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844023109443%3Fshowall%3Dtrue). Acesso em: 1º set. 2025.

³⁴⁵ ALMEIDA Patrícia Cristina Albieri de. BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, maio/ago 2007, p. 281-295.

³⁴⁶ CAMPOS, Vanessa T.B.; MALUSÁ, Silvana. QUEM SÃO, O QUE PENSAM E O QUE FAZEM OS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU- MG). **Formação de**

Com uma estrutura curricular abrangente e flexível, é possível ao docente (desde que capacitado e com estrutura), guiar o aluno em suas escolhas de autonomia e emancipação, vinculado ao seu processo formativo. As três IES estudadas promovem um certo grau de “liberdade” para que isso ocorra.

Desse modo, práticas pedagógicas ativas e participativas³⁴⁷, ambientes de aprendizagem diversificados (assim como os currículos) que não se refletem necessariamente em sair da sala de aula e a formação docente continuada com planejamento contínuo em coletivo, já abordados nesta obra, são condições de implementação destas oportunidades.

No âmbito das relações entre a graduação, a *stricto sensu* e outros cursos da mesma IES, essa oportunidade pode se consolidar na conversão do conhecimento angariado nos PPG para as graduações e o uso dos discentes vinculados à graduação como propagadores e agentes das mudanças concebidas nos PPG, desenvolvendo habilidades para isso, em um ciclo virtuoso:

A docência e a pesquisa são atividades distintas que podem se articular e contribuir efetivamente para a formação de profissionais autônomos, críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social. Como registra Paoli (1988), a experiência na universidade indica que essas atividades têm naturezas distintas, portanto a interação entre elas não se concretiza a priori, espontaneamente, depende de um conjunto de fatores que envolve desde as políticas educacionais e científicas, recursos, equipamentos, espaço, tempo até a postura dos profissionais que desenvolvem esses trabalhos. Essa interação pressupõe uma mediação que se sustenta em saberes do campo didático-pedagógico, que resultam de aprendizagens declarativas, formais e vivenciais.³⁴⁸

Conforme é possível notar, implementar essa oportunidade carece de diversos fatores para ser algo bem-sucedido, não dependendo apenas da vontade dos docentes ou seu preparo para tal.

Sendo essa oportunidade implementada, ocorre a superação da fragmentação de conhecimento que ocorre entre cursos da mesma IES ou, mesmo, entre uma pós e sua própria graduação. Consolida-se, assim, um ciclo de formação

professores para o ensino superior: comunicação científica. IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. São Paulo: UNESP, 2007, p. 93-104.

³⁴⁷ Cf. OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. **Educação Jurídica em Contextos de Inovação Pedagógica e Sociocultural: A Experiência Brasileira nas Perspectivas Docente e Discente da FD-UNB E UFERSA.** Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília. 2019. 510 f., Cap. 5.

³⁴⁸ SOARES, Sandra Regina e CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 35.

completo para o estudante pós-graduando, previsto como objetivo avaliativo no PNPG de 2025-2029³⁴⁹.

Mais uma oportunidade que merece destaque são espaços supranacionais que viabilizam um potencial formativo na área do ensino para a docência, sendo o principal exemplo encontrado a cátedra UNESCO da USP³⁵⁰, criada em 2008 e com impactos, tanto na graduação como no PPGD daquela IES. Tais iniciativas de fomento, inclusive, podem ser uma alternativa quando ocorrer ausência de espaços e incentivos internos por parte da IES.

Aproveitando a temática internacional, identificou-se o incentivo institucional e de bolsas destinadas à mobilidade docente e estágios na pós-graduação neste âmbito (e nacionalmente também). Caso sejam utilizados para além dos propósitos de pesquisa, mas também no aperfeiçoamento de saberes pedagógicos (com financiamentos específicos, por exemplo), estes poderiam ser mais uma ferramenta de incentivo à formação docente. Conforme o PNPG de 2025-2029 destaca:

A mobilidade intranacional e internacional na pós-graduação permite que pós-graduandos, pesquisadores e professores de PPGs possam realizar períodos de estudo, pesquisa e ensino em instituições acadêmicas, em diferentes regiões do país e no exterior. Essa prática tem como objetivo promover a troca de conhecimentos, experiências e perspectivas, fortalecendo a formação acadêmica, ampliando as redes de colaboração e enriquecendo o ambiente de pesquisa. A mobilidade na pós-graduação tem um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico e profissional de pós-graduandos e pesquisadores, contribuindo para a formação de profissionais mais qualificados e com visão mais ampla. Além disso, a mobilidade promove a construção de redes de colaboração duradouras, o intercâmbio de boas práticas e a disseminação do conhecimento científico.³⁵¹

³⁴⁹ “Acima de tudo, a avaliação dos PPGs deve ser entendida como instrumento de garantia da qualidade da formação em nível de pós-graduação stricto sensu, o que pode significar não aprovar novos cursos ou descredenciar aqueles que não apresentem condições mínimas de funcionamento. A ideia de qualidade, contudo, deve estar atrelada a parâmetros avaliativos que considerem, em conjunto, como objetos centrais de sua análise, os processos formativos adotados e o impacto social dos PPGs. A insistência no processo formativo jamais será excessiva. Embora o foco na produção acadêmica (em particular, publicações) tenha sido fundamental para fazer avançar a inserção da ciência brasileira no quadro internacional, nas últimas décadas, a avaliação da formação na pós-graduação deve considerar também as demais atividades realizadas durante o percurso formativo das/dos participantes. Não deve, portanto, analisar apenas a produção intelectual ou registros de processos acadêmicos formais que dizem respeito às IESs, mas todo o conjunto de atividades que permitem afirmar que o PPG exerce efeito transformador em seus egressos e, através deles, na sociedade. Conhecer as capacidades e habilidades adquiridas durante todo o processo de formação permitirá avaliar a real transformação pela qual passou a/o ingressante na pós-graduação até sua titulação, e em sua atuação profissional”. Cf. CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029**. Brasília: CAPES, 2025, p. 139.

³⁵⁰ Cf. USP. **Cátedra UNESCO**. Disponível em: <https://direito.usp.br/catedra-unesco>. Acesso em: 1º set. 2025.

³⁵¹ CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029**. Brasília: CAPES, 2025, p. 131

A via reversa, nesse ponto, também é viável, pois foi identificada a possibilidade de criação de cursos ou ações para a formação docente por meio de intercâmbios e consultorias externas, aspecto que poderia trazer inovações ao referido campo. Afinal, a alteridade é um dos fundamentos da universidade contemporânea e o processo de receber críticas, comparações e aprender com os pontos fortes de outras IES faz parte deste processo de melhoria³⁵².

Outra oportunidade existe quando as habilidades que se deseja desenvolver nos futuros bacharéis já estão previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) ou no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aspecto que viabiliza uma diretriz para a formação dos docentes buscar desenvolver nos alunos uma formação de competências que visem tanto a cidadania quanto o mercado de trabalho, sendo um reforço ao que já está definido nas DCN.

Essas formações perpassam o tratamento transversal dos conteúdos das DCN³⁵³, modelos de avaliação que permitam conferir o desenvolvimento de um maior espectro de competências³⁵⁴ e a integração da teoria e prática com metodologias ativas³⁵⁵.

Com isso estabelecido, é possível aproveitar essa integração para desenvolver o aprimoramento didático e pedagógico através da extensão e disciplinas práticas com atendimento ao público, conectando o conhecimento acadêmico à realidade e permitindo que as competências possuam um sentido palpável na atividade de compartilhamento entre alunos e professores com diversos segmentos sociais. Nota-se, assim, a possibilidade de fomento de laboratórios de prática docente contínuos nesses espaços, em que essa práxis do campo poderia auxiliar em processos formativos docentes capazes de efetivar as habilidades que as DCN definem, em conjunto, com a responsabilidade social³⁵⁶.

³⁵² MARCOVITCH, Jacques. Introdução. **Repensar a Universidade II: Impactos para a Sociedade**. Organizador: Jacques Marcovitch. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2019, p. 13

³⁵³ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. § 4º, art. 2º

³⁵⁴ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. art. 10º

³⁵⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. inciso VI, art. 2º.

³⁵⁶ FELIX, Loussia Penha Musse; SANTOS, Aline Sueli de Salles. Demandas Profissionais em Direito e Avaliação: Educação jurídica, competências e sua inserção nas carreiras e exames públicos. In:

Além disso, para tornar esses espaços atrativos, é fundamental existir bolsas de extensão para docentes e discentes, pois essas atividades naturalmente exigem maiores esforços de todos os envolvidos e, não seria de interesse das IES que se preocupam em formar docentes, ter esses espaços de formação esvaziados por desestímulo formativo ou inviabilidade econômica dos seus integrantes.

Nesse sentido, considerando os dados gerais, as bolsas de extensão possuem um número maior de distribuição do que bolsas de pesquisa nos últimos quinze anos³⁵⁷, sendo esse um indicador avaliado no âmbito do Censo da Educação Superior promovido pelo Governo Federal há alguns anos e fortalecido pelo Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG) desde 2023³⁵⁸. Esse dado aponta para uma condição promissora de investimento já existente na área, que poderia ser direcionado para fomentar a integração ensino-extensão na prática docente.

Mais três oportunidades, conectadas entre si, estão relacionadas à vocação e ao compromisso institucional para a formação docente e produção de conhecimento, devendo tais pontos integrarem os objetivos institucionais de qualquer IES, recebendo apoio institucional e regimental para isso.

Considera-se aqui o ensino superior o espaço adequado para a formação de qualidade de um docente cuja função será atuar neste mesmo espaço, tanto com a graduação, quanto com os mestrados e doutorados. Isso decorre do próprio processo de conhecimento fragmentado de um professor, apresentado por Imbernón³⁵⁹ e em outro momento desta pesquisa, dividido em 4 grandes momentos: I. a experiência enquanto discente, que a maioria das pessoas socializa durante o processo de ensino; II. O conhecimento mediante a formação inicial específica, adaptada para sua área; III. a vivência profissional no campo da prática educacional, por meio da iniciação à docência e; IV. a formação permanente, que sedimenta ou

FLORES, Paulo Roberto Moglia Thompson (Org.). **OAB Ensino Jurídico: desafios rumo à educação jurídica de excelência**. Brasília: OAB, 2011, p. 14-15.

³⁵⁷ CABRAL, Rodolfo de Carvalho. **A política regulatória da Educação Superior no Brasil: o desafio da expansão com garantia da qualidade**. 2021. 257 f., Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília, Brasília, 2021, p. 201-203.

³⁵⁸ Cf. CAPES. **Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG)**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategico-s/desenvolvimento-regional/programa-de-extensao-da-educacao-superior-na-pos-graduacao-proext-pg/programa-de-extensao-da-educacao-superior-da-pos-graduacao-proext-pg>. Acesso em: 29 set. 2025.

³⁵⁹ IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 60-61.

reconstrói o conhecimento profissional testado em sala de aula, redescobrando a teoria pedagógica mediante a prática educativa.

Todos os docentes universitários iniciam seu processo formativo para a docência no momento I. Contudo, para se garantir uma formação de qualidade e transformadora socialmente do seus sujeitos, as IES precisam ter como seus objetivos e se comprometer em criar ambientes propícios para o fomento dos momentos II, III e IV.

Atualmente nos cursos de Direito, seja por força da própria regulação existente na área ou dos indicadores atuais, a formação inicial, iniciação à docência e a formação permanente não possuem ações suficientes ou sequer existem (conforme demonstrado nos capítulos anteriores), para considerar a docência como uma profissão em um campo estruturado e organizado para desenvolver este tipo de atuação profissional.

Contudo, quando se analisa a declaração de objetivos e a vocação declarada pelas IES estudadas, todas ressaltam seu papel na formação docente, sendo este um primeiro passo de reconhecimento na necessidade de inovação desta atitude institucional e dos componentes que a integram. A mudança não pode ser a nível celular (individual), mas sim coletiva, para conseguir atingir este tipo de inovação formativa³⁶⁰, afinal:

(...) a inovação educacional sempre surge como resultado de um contexto social, de uma determinada concepção de educação e como resposta a necessidades emergentes para as quais os paradigmas atuais já não oferecem encaminhamentos aceitáveis. Ela emerge em um processo histórico de uma instituição, em um determinado tempo e ela mesma tem sua história, pois é um processo e não se esgota em medidas pontuais.³⁶¹

Para tanto, ela precisa surgir por meio dos seus sujeitos-atores (docentes e gestores), com uma estrutura e apoio por parte das IES que viabilize ações continuadas e a longo prazo para que culturas sejam estabelecidas, pois, conforme a prof.^a Ilma Veiga defende: “A permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo.”³⁶²

³⁶⁰ IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

³⁶¹ MASSETO, Marcos Tarciso; SUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Inovação e a Universidade. **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. José Garcez Ghirardi e Marina Feferbaum (organizadores). São Paulo: Direito GV, 2013. – (Série pesquisa Direito GV), p. 34.

³⁶² VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. **Docência na educação superior** (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). Organização: Dilvo Ristoff e

Alguns exemplos destas ações poderiam ser: institucionalizar programas de formação docente nas IES, com pessoas/espços/setores destinados a conduzir este processo de maneira orgânica³⁶³; a *stricto-sensu* ser um espaço de construção coletiva da profissão docente; incentivo para os docentes preencherem lacunas formativas e se aperfeiçoar constantemente na área pedagógica por meio de obrigações e incentivos nos seus regimentos profissionais; espaços de reflexão sobre o trabalho docente e suas experiências e; para além da sugestão do documento de área do Direito³⁶⁴, criar mestrados profissionais voltados à formação de professores para atuar no ensino superior e não apenas para se relacionar com a educação básica.

Quanto à “oportunidade do engajamento docente e multifuncionalidade”, esse está conectado às oportunidades de desenvolvimento profissional, à natureza complexa do trabalho do professor e às estratégias institucionais necessárias para incentivar uma prática pedagógica reflexiva e abrangente. Pois, é na indissociabilidade do tripé ensino, extensão e pesquisa nos afazeres do docente, que se configura o compromisso que o professor de ensino superior deve se amoldar para exercer sua função. Conforme a prof.^a Loussia Felix apontava há mais de 10 anos:

Deve-se também enfatizar que, cada vez mais, a integração de diferentes modalidades pedagógicas, entre estas extensão e pesquisa, é valorizada como imprescindível na formação superior. A pesquisa dota o estudante de uma percepção crítica e problematizadora da realidade social, política e econômica de sua própria sociedade e do contexto regional e mundial. As atividades de extensão propiciam aos estudantes a oportunidade de atuarem junto a segmentos sociais que demandam ações ou formas de intervenção cidadã correlatas à área de conhecimento em que se especializam. Propiciam ainda o desenvolvimento de competências interpessoais importantes, como o compromisso e o respeito pela diversidade e multiculturalidade, entre outras.³⁶⁵

As IES estudadas trazem como oportunidade à prática docente a possibilidade desses se engajarem nos três campos formativos dos alunos, seja da

Palmira Sevegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 91.

³⁶³ OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. DE; PRATA-LINHARES, M. M.; KARWOSKI, A. M.. Formação docente no contexto brasileiro das Instituições Federais de Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 98, p. 52–90, jan. 2018.

³⁶⁴ MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de. **Documento de Área - Área 26 Direito**. Brasília: CAPES, 2025, p. 44.

³⁶⁵ FELIX, Loussia Penha Musse (Ed.). **Ensino Superior na América Latina: Reflexões e Perspectivas sobre Direito**. Projeto Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014, p. 40-41

graduação ou da pós-graduação. Esse é um cenário que merece ser replicado, podendo ser incentivado quando a IES trata de maneira equânime os três campos de atuação em seus critérios avaliativos de progressão de carreira e benefícios profissionais, bem como no seu currículo.

Sobre a Extensão, por exemplo, a Diretriz vigente para as *stricto sensu* indica como isso pode ser feito:

A integração da extensão dentro da instituição e dos PPG deve ser formalizada nos documentos internos, regimentos, sistemas informatizados de registro e demais instrumentos de planejamento. Sem isso, as ações continuarão esparsas e decorrentes de esforços individuais e pontuais, sem a devida valorização institucional, o que prejudica, inclusive, sua legitimação como atividade essencial dos PPG.³⁶⁶

E já reconhece a dificuldade dessa multifuncionalidade docente e como ela pode ser dirimida:

A ideia é a distribuição de responsabilidades, a partir de projetos de ensino, pesquisa e extensão compartilhados por diferentes docentes, seja dentro de um mesmo PPG, com a inclusão da graduação, ou entre docentes de Programas distintos atuando em parceria. Esses projetos, além de consagrarem a parceria extensionista entre graduação e pós-graduação, com a articulação entre as diferentes Pró-Reitorias, abriria espaço para uma integração também entre as dimensões do ensino e da pesquisa. Esse compartilhamento de responsabilidades, surge como estratégia para redução da sobrecarga docente com o acúmulo de atividades do tripé, tornando suas dimensões mais fluidas e articuladas, mitigando as fronteiras entre elas e abrindo espaço para percepções recíprocas mais elaboradas entre a pós-graduação e a graduação, especialmente, em termos discentes, atraindo talentos.³⁶⁷

Ressalte-se que essas indicações somente são viáveis mediante os pontos anteriormente abordados, sobre um processo formativo docente colaborativo, contínuo e com apoio estrutural (institucional), exatamente para diminuir o excessivo impacto que tantas frentes causam em um indivíduo, que pode acabar escolhendo apenas um dos campos para focar sua atuação profissional.

Diversas são as ações pelas quais isso poderia se concretizar: projetos integradores interdisciplinares e transversais, incentivos financeiros/estruturais, uso de metodologias ativas, articulação entre disciplinas teóricas e práticas, espaços de formação inicial e permanente dos docentes, etc.

³⁶⁶ Diretoria de Avaliação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu**. Ciclo avaliativo 2025-2028. Avaliação Quadrienal 2029. Brasília: CAPES, 2025, p. 62.

³⁶⁷ Diretoria de Avaliação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu**. Ciclo avaliativo 2025-2028. Avaliação Quadrienal 2029. Brasília: CAPES, 2025, p. 62-63

Contudo, todas essas vão acabar necessitando primeiro superar o isolamento docente universitário³⁶⁸, por meio da reflexão transformativa da sua prática e o desenvolvimento de competências em espaços colaborativos, promovidos por uma liderança pedagógica bem estabelecida e com possibilidade de atuar neste campo ao invés de se afundar na parte burocrática da IES³⁶⁹, sempre carecendo do apoio e reconhecimento institucional contínuos.

Passando agora para o âmbito do planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente, uma das oportunidades que se destaca é a perspectiva de existir iniciativas estruturadas para a formação docente. Afinal, “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.”³⁷⁰

Desse modo, foram constatadas algumas iniciativas entre os cursos estudados que viabilizam a formação docente e podem servir de exemplo para outras IES, conforme apresentado no capítulo anterior. Entretanto, tais movimentos precisam dialogar com a ideia de que “o professor é um ser unitário, entretecido pelo percurso pessoal (ciclo vital), pelo profissional (os vários caminhos construídos pela profissão) e pelo institucional (os diversos contextos em que atua ou atuou)”³⁷¹, logo, apesar destes exemplos encontrados, não se percebe (nos documentos avaliados) a junção destas três perspectivas nas ações detectadas.

Conforme a prof.^a Silvia Isaia aponta e este trabalho vem consolidando como uma das suas principais constatações: “A formação permanente, para se

³⁶⁸ Cf. ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores universitários: reflexões a partir de uma experiência espanhola**. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: Comunicação Científica. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - 2007 Unesp - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria De Graduação. São Paulo: UNESP, 2007 e MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; CAVAGNAC, M. D. Formação de professores: limites e desafios na educação superior. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 902–920, jul. 2018.

³⁶⁹ PALMEIRAS, Jênifer de Brum; SZILAGYI, Rosani Sgari. Perfil e Competências Necessários para um Coordenador de Curso na Percepção dos Gestores e Funcionários de uma IES. **QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVALIAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO DA UNIVERSIDADE** (SÉRIE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - Observatório de Educação Capes/Inep. Vol. 6). LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni, Barboza (Organizadoras). Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. p. 162-165.

³⁷⁰ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. **Docência na educação superior** (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 87.

³⁷¹ ISAILA, Silvia Maria de Aguiar. DESAFIOS À DOCÊNCIA SUPERIOR: PRESSUPOSTOS A CONSIDERAR. **Docência na Educação Superior** (Educação Superior em Debate - Vol. 5). Brasília: INEP, 2006, p. 63.

consolidar, precisa ser entendida como um processo organizado, sistemático e intencional, a partir do grupo de professores, das instituições e das políticas educativas de nível superior”³⁷². Portanto, sem a concatenação destes esforços, a ideia por uma formação docente em nível superior se torna mais árdua.

Entre essas oportunidades, iniciativas de diálogo para o aperfeiçoamento contínuo, por exemplo, promovem a superação do individualismo e do isolamento docente. Contudo, tais espaços não podem ser restritos aos pequenos momentos de início de semestre (como no “Café Pedagógico” da UFMG, por exemplo) ou aos docentes recém-ingressos na IES (como o programa de recepção de novos docentes da USP), pois apesar de incentivarem a cooperação momentaneamente, logo se findam e os docentes adentram novamente no mesmo ciclo ensimesmado.

Pesquisa relevante sobre a temática, associada com um momento de crise que vivemos como humanidade (pandemia da COVID-19), apontou que os próprios docentes de um curso de Direito careciam destes momentos contínuos de compartilhamento, pois para eles: “(...) a consolidação de espaços de diálogo entre seus pares contribuiria para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem, visto que permitiria o engajamento no Curso e o compartilhamento de experiências exitosas”³⁷³. Logo, espaços coletivos institucionalizados e perenes para todos os docentes, com rodas de conversas e oficinas pedagógicas, inclusive para debater resultados de avaliações ou convidar discentes para participar destes momentos, seriam fatores significativos de melhoria da qualidade formativa dos profissionais que exercem o magistério superior.

Outra oportunidade, ocasionada por um dos piores efeitos da pandemia: a necessidade de isolamento social, foi um programa de incentivo ao auxílio tecnológico por parte dos alunos em relação aos docentes pela USP, aproveitando a familiaridade do corpo discente com o ambiente digital para ajudar os professores a alcançarem seus alunos.

A união de ferramentas virtuais trazidas pelos alunos com o conhecimento de docentes experientes, apesar de diversos percalços vivenciados naquele período

³⁷² ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. DESAFIOS À DOCÊNCIA SUPERIOR: PRESSUPOSTOS A CONSIDERAR. **Docência na Educação Superior** (Educação Superior em Debate - Vol. 5). Brasília: INEP, 2006, p. 66

³⁷³ TREVISOL, Marcio; MELLO, Regina Oneda; LESNIESKI, Marlon Sandro. Educação Superior e Prática Docente: Interlocuções com Professores(as) de um Curso de Direito no Período Pandêmico. **Revista Contexto & Educação**. Ano 39, n. 121, 2024, e13649, p. 23.

e que muitos compartilharam, trouxe reflexos em diversos profissionais no seu modo de ensinar, inclusive, com o término das medidas de restrição sanitária.

Ressalte-se que o uso de espaços virtuais para um ensino diferenciado com recursos de interação é algo que ocorria bem antes da pandemia nas IES³⁷⁴, contudo, essa situação extrema acabou forçando o contato mais próximo entre alunos e seus professores para que o processo de aprendizagem continuasse a existir. Logo, algo que era restrito a um grupo de docentes interessados em tais práticas, acabou se popularizando, pelo menos, por uma perspectiva quantitativa em relação ao seu uso.

Foram detectadas, ainda, oportunidades relacionadas à formação pedagógica estabelecida de maneira restrita para alguns públicos específicos entre os cursos analisados. É possível pontuar, principalmente, a preocupação dos cursos com alguma espécie de acompanhamento docente, quando o professor é recém ingressante na IES, conforme visto no capítulo anterior.

Entretanto, organizar a formação docente pode valorizar dimensões práticas e saberes específicos ao longo de toda uma carreira, quando a IES se preocupa com a sua estruturação inicial, conforme foi visto por Conceição e a ideia de *Carrera Docente*³⁷⁵ estabelecida pela *Universidad de Buenos Aires* (UBA) e seu modelo descentralizado por unidades acadêmicas e áreas de conhecimento (apesar do curso feito para os docentes de Direito da UBA, um dos estudados por Conceição, ser o exemplar que menos se aproxima do ideal que se adota para a proposta de uma formação inicial nesta pesquisa).

É a IES, pelo ponto de vista institucional, a melhor capacitada para compreender e atender as necessidades formativas que seus discentes possuem, estabelecendo assim formações contextualizadas para seus docentes que atendam essas demandas e que, ainda, estejam em consonância com os padrões generalistas estabelecidos por uma DCN, por exemplo.

³⁷⁴ SANTOS, Vera Lucia Pontes dos; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. Docência, Formação e Inovação: Percursos Interconectados na Configuração do Conhecimento Pedagógico na Educação Superior. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 210–233, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i1.8649170. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649170>. Acesso em: 20 out. 2025.

³⁷⁵ CONCEIÇÃO, Juliana Santos da. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2020, 210 f., p. 144-155.

Para que isso se efetive, conforme o prof. Imbernón indica, é preciso erradicar a figura do assessor (ou formador) que vem externamente ao contexto da Escola/IES e aplica um conhecimento infalível, para trocarmos por profissionais:

...capazes de identificar situações específicas, ou seja, uma capacidade de diagnóstico tanto na análise democrática de necessidades e das motivações dos professores como das condições profissionais, sociais e culturais existentes em determinado lugar e em certo momento, em vez de se preparar para dar soluções genéricas para os problemas educacionais.³⁷⁶

Esse perfil de profissional poderia auxiliar na implementação de cursos de formação inicial e continuada que, naturalmente, geraria reflexos na graduação e na pós. Um exemplo desse fenômeno, poderia ser uma prática multiplicadora, pois tais cursos forneceria subsídios para o aperfeiçoamento de disciplinas vinculadas aos PPGD, como as de metodologia do ensino jurídico ou o próprio estágio à docência, propagando tais práticas aos discentes.

Mais uma oportunidade identificada, inerente aos cursos públicos estudados, foi a clareza e estruturação da carga horária de trabalho docente. Isso é algo que viabiliza uma oportunidade de legitimar o tempo necessário para o trabalho pedagógico integral (incluindo planejamento, reflexão e formação), tanto de docentes como dos gestores das IES.

Tal fator viabiliza promover tanto a valorização do trabalho não-presencial do docente (planejamento de aulas, elaboração de avaliações, participação em formações); como focar na função pedagógica e delegar funções burocráticas quando necessário (corpo técnico capacitado para atender às demandas de docentes e discentes).

Por fim, algo que foi encontrado pontualmente em um dos editais de seleção docente e que se acredita essencial e deveria constar em todos, é a descrição das funções que tal cargo vai exigir do seu candidato. A profissão docente é uma das poucas que parece deixar subentendido, até em nível público, a descrição de atividades e capacidades requeridas deste profissional.

Afinal, o que faz um docente de uma IES? Ele vai apenas Ensinar? Pesquisar? Como se faz uma Extensão? Tais dúvidas, naturalmente, surgem, até pelo próprio perfil diverso dos cursos de Direito que existem atualmente no Brasil.

³⁷⁶ IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 96.

Portanto, deixar as regras cristalinas por edital logo no início, principalmente para IES públicas, é um resguardo do ponto de vista administrativo e institucional, para se atrair o perfil docente adequado que se busca para determinada vaga.

5.2.2 Qual a contribuição do professor para a qualidade dos cursos de Direito?

Buscando solucionar esta pergunta, três foram os critérios delineados nesta pesquisa, conforme delimitado no capítulo metodológico e no capítulo da análise dos dados: 1) Um terço de mestres e doutores como docentes nos quadros da IES; 2) Interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e; 3) Avaliação docente.

A análise desses critérios viabilizou 12 oportunidades detectadas nesta pesquisa³⁷⁷, quando os três cursos estudados foram verificados por essas perspectivas, com condutas que poderiam ser replicadas ou aprimoradas como boas práticas relacionadas à formação docente no ensino do Direito brasileiro.

A primeira delas é o acesso aos recursos financeiros e a espaços institucionais dedicados, exclusivamente, para docentes mestres e, principalmente, doutores. Nesse ponto, tanto do ponto de vista dos cursos, mas da própria estrutura de financiamento estatal vigente, nota-se que existem financiamentos e estruturas que apenas docentes com este tipo de titulação possuem acesso (bolsas para pesquisa e extensão, editais de pesquisa, editais de consultorias técnico-científicas etc.). Sendo, portanto, um critério objetivo para o incentivo das IES em relação à formação dos seus profissionais do magistério.

No âmbito das IES particulares, contudo, Cabral alerta sobre os incentivos estatais que existem sem métricas de proporcionalidade, focando no âmbito da graduação:

(...) o Fundo de Financiamento da Educação Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) exigem das instituições indicadores positivos de qualidade, sem prever qualquer diferenciação entre as faixas.

³⁷⁷ Quais sejam: • Acesso a financiamentos e espaços exclusivos; • Capilaridade e influência em diversas esferas; • Flexibilidade e diversificação curricular; • Integração Teoria-Prática e Fomento à interdisciplinaridade por meio de projetos com outras áreas; • Padronização e maior segurança em Avaliações Docentes; • Acompanhamento e Desenvolvimento no Estágio Probatório; • Sistemas de avaliação holísticos na progressão de carreira, com equilíbrio e diversificação; • Padronização e Valorização da Didática em Concursos; • Programa de Estágio Docente para professores recém-ingressos; • Acompanhamento Personalizado da Carreira; • Incentivos para Qualificação e Aperfeiçoamento Avançado e; • Valorização da Produção Didática.

Ou seja, a obtenção da faixa mínima já habilita o agente a obter pleno acesso aos financiamentos e bolsas disponibilizados nesses programas. Diante desse quadro, o investimento no corpo docente, na estrutura física, nas metodologias de ensino e nos demais insumos que compõem os indicadores para fins de obtenção de faixas mais elevadas de qualidade, não acarretam ganhos diretos aos agentes regulados. E isso sugere a ausência de instrumentos regulatórios especificamente voltados à melhoria da qualidade.³⁷⁸

Esse fator pode ocasionar distorções no cenário das IES privadas e suas mantenedoras que objetivam os lucros, pois como a maior parte destes grupos focam na ideia de custo-benefício para sua operação, aumentam assim a proporção da mais-valia sobre seus docentes e ganham duplamente, tanto economizando em seus custos de mão de obra (qualificada minimamente para atingir os requisitos legais para se habilitarem nos referidos programas de crédito estudantil), mas também alcançando o acesso à recursos que não retornam para o seio acadêmico.

Logo, para prevenir essa situação, Cabral sugere políticas de escalonamento nos indicadores de qualidade do ensino para estes tipos de financiamentos estatais no âmbito da graduação: quanto melhores os índices, maiores os investimentos para entrada de alunos nas IES privadas³⁷⁹. E, paralelo à sua proposta, aqui se acrescenta que os valores destinados pelo governo às matrículas de novos discentes sejam proporcionalmente equitativos para o fomento de projetos de pesquisa, extensão e formações docentes, induzindo assim as mantenedoras a quererem atingir tais métricas também e, não apenas, focar no volume de discentes que podem se matricular em um curso de nível superior.

No contexto público e, portanto, nas IES analisadas, o financiamento para ingresso de novos alunos acaba não sendo relevante, mas essa ação de equivalência de recursos poderia impactar e ser uma alternativa de reforço dos orçamentos das universidades públicas, uma pauta constante de debate nacional.

Outro ponto de oportunidade, associado com o anteriormente exposto, é a capilaridade e influência que os docentes podem exercer em diversas esferas da sociedade. Afinal, uma universidade com um grupo de docentes altamente capacitado, é capaz de trazer para si relevância social, política e econômica, fazendo

³⁷⁸ CABRAL, Rodolfo de Carvalho. **A política regulatória da Educação Superior no Brasil: o desafio da expansão com garantia da qualidade**. 2021. 257 f., Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília, Brasília, 2021, p. 227

³⁷⁹ CABRAL, Rodolfo de Carvalho. **A política regulatória da Educação Superior no Brasil: o desafio da expansão com garantia da qualidade**. 2021. 257 f., Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília, Brasília, 2021, p. 233

crescer a realidade que a envolve. Isso pode ser visto, nos cursos de Direito historicamente³⁸⁰, mas também do ponto de vista macro de uma universidade, no impacto econômico que ela gera para seu país³⁸¹.

Socialmente, um exemplo que vale ser mencionado para ilustrar a importância da formação de professores, ocorreu no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). Ao diagnosticar a política de formação e carreira docente junto aos cursos de licenciaturas no Brasil, “(...) que transcorrem em cursos acelerados, em instituições privadas sem investimentos em pesquisa, com pouca inserção na realidade local e regional e, predominantemente, com oferta na modalidade a distância prematura e de qualidade duvidosa.”³⁸², as onze universidades que compõem esse grupo resolveram amenizar esse cenário, promovendo cursos de formação continuada para docentes e coordenadores pedagógicos da rede pública de escolas do seu estado e municípios.

Projetos em Rede, como esse visto no Rio Grande do Sul, são exemplos que podem ser reproduzidos em nível nacional, desde que com a devida articulação promovida pelo MEC e a CAPES.

Outros dois pontos de oportunidade vistos foram a flexibilidade e diversificação curricular dos cursos analisados e, associado com essa ideia, a integração teórico-prática das disciplinas e o fomento à interdisciplinaridade, por meio de projetos com outras áreas. Além de ser um aspecto favorável às escolhas formativas do indivíduo, essa espécie de currículo também favorece aos docentes que se vêem contemplados em práticas de pesquisa e extensão, disciplinas teóricas ou práticas, conforme sua predileção.

Na UFMG, o discente pode optar por ter contato com docentes de outros cursos em sua formação, na USP, vários créditos “livres” para áreas além das

³⁸⁰ A quantidade de políticos brasileiros que a USP gerou durante a história brasileira (14 dos 45 presidentes saíram de seus bancos, sendo 13 da faculdade de Direito, por exemplo. Cf. JORNAL USP. **Conheça os presidentes do Brasil que estudaram na USP.** Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/conheca-os-presidentes-do-brasil-que-estudaram-na-usp/>. Acesso em: 25 out. 2025).

³⁸¹ A UnB, por exemplo, impacta a economia brasileira de maneira superior ao seu próprio orçamento: PEDUZZI, Pedro. Impacto da UnB na economia supera o próprio orçamento. **AGÊNCIA BRASIL**. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/impacto-positivo-da-unb-na-economia-supe-ra-o-proprio-orcamento>. Acesso em: 25 out. 2025.

³⁸² GRABOWSKI, Gabriel; QUINTANA, Lia Maria Herzer; HELFER, Carmen Lúcia de Lima. O Compromisso do COMUNG com a formação de professores. Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) (Org.). **Ação integrada de formação de professores**. Lajeado: UNIVATES, 2018, p. 10.

tradicionais do Direito e, na UnB, temos a vinculação das cadeiras práticas com outras graduações, fomentando uma formação holística dos alunos na solução de problemas reais³⁸³.

Ao longo da história brasileira, os currículos dos cursos de Direito sofreram um aumento considerável na quantidade de disciplinas obrigatórias³⁸⁴, sendo hoje esse curso de graduação detentor de uma duração média de cinco anos. Impulsionado pelas DCN e pelo exame da OAB, esse fato gera o questionamento: realmente o estudante do Direito precisa ser habilitado para atuar em todos os campos do Direito, para se tornar um advogado? Não seria o conhecimento do Direito, tão amplo, que não seria mais produtivo que este faça exames de habilitação e seja autorizado a atuar em causas da área para a qual possui maior domínio e foi testado? Assim como ocorreu com as engenharias, que se dividiram em várias graduações específicas, não estaríamos chegando ao ponto de ser desnecessário cobrar de uma pessoa que vai trabalhar com direito previdenciário, as mesmas competências de quem vai atuar no direito eleitoral? São debates que o estudo dos currículos atuais nos permitem considerar, talvez com a possibilidade dos discentes poderem escolher áreas de atuação durante sua formação de maneira mais verticalizada, mas sem se prejudicar por isso, quando forem prestar o exame da OAB.

O cenário vigente, estimulado principalmente pelo atual formato do exame da OAB, estimula cursos de graduação de condão generalista, sem fomento às regionalidades e capacitações que os docentes poderiam fornecer aos seus alunos se não tivessem essas determinações e que as DCN vigentes estimulam.

A prof.^a Juliana Oliveira afirma que um modelo curricular integrado “ênfatiza a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, valorizando o processo de construção de conhecimento em detrimento do produto final”³⁸⁵. Concorde-se com a

³⁸³ Sobre a proposta de um *core curriculum* e a liberdade institucional para discentes e docentes que esse proporciona, Cf. OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. **Educação Jurídica em Contextos de Inovação Pedagógica e Sociocultural: A Experiência Brasileira nas Perspectivas Docente e Discente da FD-UNB E UFERSA**. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília. 2019, p. 205-206.

³⁸⁴ MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

³⁸⁵ OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 146.

autora que este é o propósito de um processo formativo e, para tanto, é necessária a existência de projetos de formação docente envolvendo colaborações em todo o tripé educacional, assim como fomentado pela CAPES³⁸⁶ recentemente e sugerido pela prof.^a Ilma Veiga³⁸⁷, para que os docentes sejam capazes de refletir sobre sua práxis e questionar os erros e acertos do modelo vigente.

Outra oportunidade, com boas práticas nos três cursos analisados, são referentes à padronização e consequente maior segurança no âmbito das avaliações docentes, seja para entrada ou manutenção dos professores.

No âmbito da UFMG, existe uma tabela de pontuação padrão para os editais de ingresso docente, na qual os departamentos podem trabalhar suas expectativas de perfil profissional conforme esta base pré-concebida pela IES. Tal fator pode permitir, caso se deseje, retirar o enfoque padrão das seleções no saber disciplinar para se ocupar uma disciplina³⁸⁸, para conseguir alguém que tenha experiência em comunicação científica ou contato com a comunidade ou formação de grupos de pesquisa ou capacidade extensionista, por exemplo. Contudo, entre os editais analisados, o saber disciplinar ainda aparentava ser predominante. A avaliação de desempenho, na progressão de carreira, também segue padrões similares, com pontuações vinculadas ao tripé educacional e atividades de gestão universitária.

Outro ponto de destaque na UFMG é o acompanhamento inicial do docente após seu ingresso, com caráter holístico e um supervisor-docente durante o estágio probatório, aspecto que combate a solidão docente já abordada anteriormente, apesar disso ocorrer apenas durante a fase de estágio probatório, ou seja, ainda em um contexto de instabilidade para este servidor público e consequente receio pela manutenção do seu cargo, aspecto que pode inibir práticas

³⁸⁶ Diretoria de Avaliação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu**. Ciclo avaliativo 2025-2028. Avaliação Quadrienal 2029. Brasília: CAPES, 2025, p. 66

³⁸⁷ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência Universitária na Educação Superior. Docência na educação superior* (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 93

³⁸⁸ CHIAPETA, Ana Paula Pessoa Brandão. **O Aprendizado da Docência no Ensino Superior: Experiências e Saberes Compartilhados por Professores do Curso de Direito sobre o Constituir-se Professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. 2018, p. 42

inovadoras e não favorece um processo de assistência pedagógica horizontal, conforme Imbernón³⁸⁹ indica como ideal para um processo de formação inicial.

A USP também possui um Programa de Estágio Docente quando se ingressa em seus quadros, bem como obrigatoriedade de uma fase didática nos concursos docentes com o mesmo peso da prova escrita. Além disso, existe uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) que fomenta o acompanhamento das atividades docentes e não a mera avaliação, como o nome pode induzir, aspectos que podem ser reproduzidos por outras IES.

Já na UnB, vale pontuar o incentivo à progressão de carreira por meio de atividades relacionadas à formação docente (apesar da pesquisa ainda possuir um impacto maior) e a ideia de avaliar o docente em projetos de médio e longo prazo, aspectos que poderiam ser adaptados, conforme a realidade de outras IES.

Em suma, critérios de ingresso e manutenção transparentes dos docentes (com indicadores bem estabelecidos) e a valorização de saberes andragógicos diversos, são critérios que podem melhorar a qualidade dos cursos.

Relacionado com a oportunidade anterior, foram identificadas ações de acompanhamento e desenvolvimento no estágio probatório por parte da UFMG e da USP, conforme demonstrado nos parágrafos anteriores. O que ocorre, nesta fase específica, principalmente por ser um longo período (entre 2 a 3 anos, dependendo da legislação federal ou estadual), é uma mescla de ações relacionadas com uma formação inicial e uma formação permanente dos docentes.

Renato Almeida, em análise de um relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) - *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*³⁹⁰, que apesar de fornecer o enfoque para docentes que atuam em escolas -, aponta três indicações nesta área, das quais duas se aplicam ao nosso estudo. A primeira é a renovação de seus certificados para atuação docente periodicamente (cinco ou sete anos de atuação) e a segunda

³⁸⁹ IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 92-99.

³⁹⁰ Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Professores são importantes: ATRAINDO, DESENVOLVENDO E RETENDO PROFESSORES EFICAZES**. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.oecd.org/content/dam/oecd/pt/publications/reports/2005/06/teachers-matter_g1gh5af3/9789264065529-pt.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

é um processo de experiência inicial formal, para se verificar a compatibilidade do perfil deste profissional com a docência³⁹¹.

A segunda, teoricamente, é suprida por meio do estágio probatório nas IES públicas, enquanto nas IES privadas, são diversas as possibilidades de atuação, não existindo uma orientação geral.

Agora, em relação à primeira indicação, não existe uma certificação ou habilitação para atuar como docente nos cursos de Direito do Brasil, muito menos para verificar sua permanência nesses, seja no âmbito público ou privado. Cumprindo-se os regramentos padrão das IES públicas, a estabilidade de servidor público proporciona aos docentes poucos estímulos para se atualizar e realizar bem suas atividades, caso não queira progredir na carreira ou, por outro sentido, acabam focando em requisitos que não envolvem uma formação permanente do professorado. Nas privadas, a mesma ideia se aplica ao que foi comentado na indicação número dois.

A sugestão, para este fluxo formativo enquanto atuante na função de professor, fica à cargo da professora Vera Bazzo:

(...) serviços institucionalizados que lhes forneceriam o necessário suporte para o desenvolvimento continuado de sua profissionalidade docente, programas ainda obrigatórios nos primeiros anos de serviço como parte de seu estágio probatório, mas depois gradualmente uma atividade autônoma porque incorporada ao cotidiano, a partir da proposição de temas para investigação; como consequência de discussões em face dos resultados esperados pelos projetos pedagógicos de cada curso; ou mesmo de necessidade percebida por processos de avaliação individual ou institucional. Tudo isso muito articulado às demais atividades da vida acadêmica, sendo o ensino valorizado como seu centro irradiador, uma vez que é ali onde está o aluno – motivo principal de toda nossa arte e ciência, parceiro na descoberta e na produção do conhecimento, razão da existência da universidade.³⁹²

Este desenvolvimento profissional contínuo, associado com a ideia de formação de formadores horizontalizados, por meio de acompanhamentos e *feedbacks* para trabalhar questões específicas da vivência do docente³⁹³,

³⁹¹ ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. 2020. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020, p. 142.

³⁹² BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. **Docência na educação superior** (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 199.

³⁹³ IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado - Novas Tendências**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 34-49. e IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 50-59.

proporcionariam uma estrutura para a atuação que se deseja receber destes profissionais.

Com isso, atuaria-se em paralelo com outra oportunidade detectada: um programa de estágio docente para professores recém-ingressos, que poderia partir de algumas premissas em sua concepção, com base no que o professor Imbernón traz em sua obra, no âmbito da formação inicial:

(...) um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação.³⁹⁴

Para que a formação inicial e a permanente, do professorado, se concretizem, essas necessitam passar por incentivos, sendo essa uma das oportunidades vislumbradas nas IES analisadas.

Na UnB, por exemplo, existem pontuações para que os docentes façam estágios técnicos ou consigam novas titulações, proporcionando 100% da pontuação de referência para suas avaliações de atuação, caso seja em dedicação integral. A USP também exerce uma distribuição de pontos de atuação na progressão de carreira docente (com enfoque na pesquisa, contudo), assim como na UFMG, com critérios que englobam assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho.

A LDB, em seu art. 67³⁹⁵, traz consigo previsões normativas já estabelecidas e que poderiam ser inspiradoras de incentivos por parte das IES privadas neste mesmo cenário.

Ainda nesta temática, mais uma oportunidade foram os “sistemas de avaliação holísticos na progressão de carreira, com equilíbrio e diversificação” nos

³⁹⁴ IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-64

³⁹⁵ Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: (...) II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.

critérios estabelecidos nos cursos estudados. Foi possível perceber alguns fatores que autores da área da pedagogia e a OCDE destacam como relevantes, durante a análise das três IES, como critérios de ascensão diversificados para além da antiguidade (desenvolvimento profissional, competências específicas ou pesquisas)³⁹⁶, um capital científico e um capital pedagógico equivalentes em importância³⁹⁷ e a relevância de se desenvolver perfis claros de professores e o que se espera do desempenho desses, conforme seu ponto na carreira³⁹⁸.

Em acréscimo, vale mencionar a possibilidade de uma remuneração estratégica, que com base em um salário fixo, teria variáveis vinculadas ao desempenho individual, institucional e setorial do docente, podendo ser estabelecido por meio de um Sistema de Gestão de Desempenho Individual e de Equipe por Resultados, desenvolvido em conjunto entre a coordenação, reitoria/mantenedora e o corpo docente. Francisca Cruz divide esse último em cinco fases possíveis, após estudo de caso desenvolvido em dois cursos *stricto sensu* vinculados à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ):

- (i) planejamento e negociação de objetivos e metas educacionais; (ii) provimento dos recursos necessários (capacitação, material); (iii) acompanhamento e orientação constante do desempenho, pela coordenação acadêmica; (iv) avaliação e *feedback* do desempenho; (v) planejamento do desenvolvimento docente, do programa acadêmico a partir dos desempenhos observados;³⁹⁹

Tais sugestões, em nível das ciências da administração, coadunam com o pensamento do prof. Imbernón, desde que não se separe a formação e a atuação planejadas para os docentes “(...) do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. (...) O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança”⁴⁰⁰.

³⁹⁶ VAILLANT, Denise. A profissão docente. SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Ed). **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. [tradução Micheline Christophe e Roberta Caldas]. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2012, cap. 4, p. 263.

³⁹⁷ CONCEIÇÃO, Juliana Santos da. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)**. Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2020, p. 167

³⁹⁸ ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. 2020. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020, p. 156

³⁹⁹ CRUZ, Francisca de Oliveira. **Processo Motivacional do Corpo Docente e suas Influências sobre a Qualidade do Ensino de Pós-Graduação *stricto sensu*: estudo de caso**. 2001. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas (FGV) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro, 2001, p. 143.

⁴⁰⁰ IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado - Novas Tendências**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 10.

Mais duas oportunidades, que podem ser tratadas em conjunto, é a “padronização e valorização da Didática em concursos” para ingresso na carreira docente, bem como a “valorização da produção didática” feita pelos docentes vinculados às IES analisadas.

Auto-explicativas, tais oportunidades atuam tanto no filtro inicial, estabelecendo uma prova de atuação didático-pedagógica ministrada para seus pares e dando importância para essa habilidade além dos conteúdos científicos (pesquisa), na busca por um profissional que consiga atuar nas várias frentes do tripé educacional. Contudo, para a UnB por exemplo, não existe o mesmo peso entre essa fase e a prova escrita, sendo essa equivalência importante para equacionar o nível de prioridade entre estes campos.

E, além disso, pontuar na progressão de carreira a produção de materiais com conteúdo didático que auxiliam colegas docentes do seu curso, também é um modo de estímulo para se atuar como formador de formadores, por exemplo, apesar desses ainda não possuírem o mesmo peso que uma produção científico-acadêmica da área do Direito estritamente, ocasionando a mesma reflexão do ponto anterior.

Por fim, a última oportunidade identificada neste tópico foi a existência de um “acompanhamento personalizado da carreira” docente na UFMG, que delega um supervisor no estágio probatório para acompanhar o professor ingressante no curso.

Apesar de possuir um papel mais estruturado idealmente⁴⁰¹, em relação ao previsto na situação das IES analisadas neste estudo, a ideia de possuir um formador de formadores acompanhando um profissional no início de sua carreira é uma prática que merece ser inspiradora, desde que exista a identificação do recém professor como sujeito autônomo e em um processo colaborativo de formação.

5.2.3 Quais recursos os professores do Direito possuem para atingirem os objetivos que lhe são apresentados?

Tal questionamento foi gerado por dois critérios estabelecidos nesta pesquisa, conforme delimitado no capítulo metodológico e no capítulo da análise dos dados: 1) Valorização da carreira docente do ensino superior, estabelecendo remuneração compatível com os desafios colocados pelo PNPG para o

⁴⁰¹ Cf. IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado - Novas Tendências**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 104-108.

desenvolvimento do país e; 2) Regime de Trabalho em Dedicação Exclusiva ou Tempo Integral.

A análise desses critérios viabilizou 7 oportunidades detectadas nesta pesquisa⁴⁰², quando os três cursos estudados foram verificados por essas perspectivas, com condutas que poderiam ser replicadas ou aprimoradas como boas práticas relacionadas à formação docente no ensino do Direito brasileiro.

A primeira delas é algo que pode ser encontrado no setor público, principalmente quando comparado à docência no ensino superior privado: “valorização financeira e estabilidade da carreira docente”.

Apesar dos salários de docentes públicos não serem compatíveis com altos cargos que os diversos setores da Justiça fornecem (juízes, promotores de justiça, defensores públicos e outras carreiras “fim” da área jurídica possuem, em média, salários de trinta a quarenta mil reais) e que não exigem doutorado para serem ocupados, somente a possibilidade de ter um salário inicial na faixa de R\$ 10.000,00 no âmbito federal⁴⁰³ (e com variação de valores nas IES estaduais), permite com que os docentes universitários públicos estejam nos 5% mais ricos da população brasileira⁴⁰⁴.

Isso, contudo, não é um sinal de que os docentes de universidades públicas são bem remunerados e reconhecidos no Brasil, mas sim que a discrepância social brasileira é bastante elevada. Caso a maior parte dos docentes universitários do Direito, que trabalham para particulares, fossem considerados neste cálculo, o abismo desse cenário seria ainda maior e tornaria a carreira ainda menos atrativa.

⁴⁰² Quais sejam: • Valorização financeira e Estabilidade da Carreira Docente; • Desenvolvimento Profissional e Qualificação Continuada do Docente; • Incentivos à Iniciação e Formação Docente para Discentes; • Atração de Talentos e Fomento de Áreas Estratégicas; • Valorização da Carreira e Foco Institucional; • Preferência Institucional pelo Regime de Dedicação Exclusiva e; • Alto Nível de Engajamento e Vinculação a Programas de Pós-Graduação.

⁴⁰³ Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação (MEC). Governo propõe reajuste de até 43% a professores federais: MEC e Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos apresentaram proposta de novos salários em mesa de negociação. Auxílios já tiveram aumento. **GOV.BR**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/governo-propoe-reajuste-de-ate-43-a-profesores-federais>. Acesso em: 02 nov. 2025.

⁴⁰⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) - Rendimento de todas as fontes 2024**. Brasília: Diretoria de Pesquisas IBGE, 2025. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/c5989a46b1081cebe9922ccd1683dbfa.pdf. Acesso em: 02 nov. 2025.

Explica-se: o rendimento mensal *per capita* do Brasil é de R\$ 2.020 reais, em grande medida apoiado por aposentadorias, pensões e programas sociais do governo, com 90% da população com rendimento *per capita* abaixo de R\$ 3.212,00 reais e 60% ganhando abaixo de um salário mínimo vigente *per capita* (R\$ 1.518,00) em 2025⁴⁰⁵.

Portanto, os cargos docentes permanentes nas IES públicas, nesse sentido, viabilizam estabilidade para seus integrantes, principalmente em estados da federação cujo custo de vida não seja elevado. Contudo, não é algo padrão conseguir os mesmos salários na rede privada de ensino, principalmente pelo fato da distribuição de horas entre ensino, pesquisa e extensão ser preservado nas universidades públicas, enquanto nas particulares, em regra, essa carga de horas trabalhadas pelo docente possui predomínio no âmbito do ensino, ou seja, são direcionadas para a sala de aula, fomentando com isso regimes horistas ou de dedicação parcial.

Assim, não são os docentes universitários públicos que ganham de maneira proporcional ao seu trabalho ou nível de qualificação, mas os extremos desse cenário que são bastante acentuados e distorcem esse debate remuneratório.

Afinal, comparativamente, na área do Direito, pode ocorrer a percepção de uma baixa remuneração e condições piores de trabalho em relação com outras áreas jurídicas, que são aspectos que podem acarretar em baixa atratividade na carreira do magistério, uma situação já percebida nas políticas docentes (de maneira geral e não especificamente para os cursos de Direito) destinadas à América Latina e Caribe pela UNESCO⁴⁰⁶.

Inclusive, provavelmente professores de parte da rede privada de ensino, alguns públicos em classes distintas de entrada na IES com titulação de especialista/mestre ou substitutos, englobam os 90% da população brasileira que ganha menos que o salário mínimo nominal e necessário, estabelecido pelo

⁴⁰⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) - Rendimento de todas as fontes 2024**. Brasília: Diretoria de Pesquisas IBGE, 2025. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/c5989a46b1081cebe9922ccd1683dbfa.pdf. Acesso em: 02 nov. 2025.

⁴⁰⁶ MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 81.

DIEESE, em novembro de 2025, qual seja: R\$ 7.067,18⁴⁰⁷. Salários, em regra, menores que a média de um cargo de analista ou técnico de um tribunal brasileiro, por exemplo.

Percebe-se, assim, como oportunidade, a remuneração inicial estabelecida e a progressão na carreira por antiguidade e mérito nas IES públicas, devendo serem associadas com condições de trabalho adequadas às necessidades de entrega que se exigem destes docentes, para a implementação de uma formação docente aos moldes apresentados nesta pesquisa ser efetiva.

A segunda e a terceira oportunidades são associadas com a oportunidade anterior e interligadas entre si: a “valorização da carreira e foco institucional” e a “preferência institucional pelo regime de dedicação exclusiva”. Em revisão bibliográfica, Gisele Lima e Milena Moretto apontam que grande parte dos professores do Direito, quanto à formação pedagógica, não se importam com não possuírem formação pedagógica e entendem a formação continuada como algo individualizado ao docente e não institucional⁴⁰⁸.

Contudo, “...o comprometimento e auto-envolvimento do professor com a qualidade do ensino estão intimamente vinculados, além de seu nível de motivação, à sua valorização pela gestão”⁴⁰⁹ e, nesse aspecto, os gestores das IES estudadas possuem instrumentos para valorizar a carreira do docente e, com isso, “...facilitar a concretização de seus objetivos motivacionais com relação ao exercício da função do magistério, neles incluindo-se suas realizações pessoais e profissionais...”⁴¹⁰.

Este enfoque da gestão na formação docente, inclusive, foi alvo de debates promovidos por docentes em 2005 e organizado pelo INEP, cujo trecho vale ser reproduzido, para ilustrar a importância da formação docente na valorização da carreira:

⁴⁰⁷ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos: Salário mínimo nominal e necessário**. 2026. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2024>. Acesso em: 10 fev. 2026.

⁴⁰⁸ LIMA, Gisele Laus da Silva Pereira e MORETTO, Milena. A formação pedagógica e os saberes dos professores do ensino superior do curso de direito: o estado da arte em pesquisas brasileiras. **Rev. Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.16, n.12, 2023, p. 29189.

⁴⁰⁹ CRUZ, Francisca de Oliveira. **Processo Motivacional do Corpo Docente e suas Influências sobre a Qualidade do Ensino de Pós-Graduação *stricto sensu*: estudo de caso**. 2001. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas (FGV) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro, 2001, p. 11

⁴¹⁰ CRUZ, Francisca de Oliveira. **Processo Motivacional do Corpo Docente e suas Influências sobre a Qualidade do Ensino de Pós-Graduação *stricto sensu*: estudo de caso**. 2001. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas (FGV) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro, 2001, p. 11

(...) percebo que uma das contribuições que poderíamos propor é a da valorização das funções acadêmicas de ensino. Mas essa tem que ser em nível de estado e também em nível de instituição. Se a instituição valoriza, se aquilo, na minha carreira, vai me ajudar, é reconhecido, eu vou, realmente, também investir.

Nós falamos muito na cultura da pesquisa na universidade, mas porque não na cultura da docência, na cultura da pedagogia universitária integradora. Por quê? Porque ela integra ensino, pesquisa e extensão. No momento que nós conseguirmos fomentar uma cultura de uma docência integradora, da pedagogia universitária como integradora das funções de ensino, pesquisa e extensão, teremos uma universidade viva, no sentido do “preservar o aluno, valorizar o aluno, produzir conhecimento”, e não a eterna cisão entre quem é pesquisador e quem é só docente de sala de aula.

Nesse contexto, eu entendo, numa perspectiva maior, o desenvolvimento dessa cultura da pedagogia universitária integradora. Integradora no sentido de indissociar as funções docentes.⁴¹¹

Quando a professora Marília Morosini trata sobre uma “cultura da pedagogia universitária integradora”, talvez este seja o próximo passo para se consolidar o desenvolvimento profissional dos docentes que se nota em algumas práticas promovidas pela gestão das IES estudadas, mas que ainda carecem de aperfeiçoamentos à nível institucional generalizado⁴¹².

Uma dessas práticas é a dedicação exclusiva à IES, que apesar de valorizada nos instrumentos de avaliação do MEC e da CAPES, no setor público é tanto vinculativa em várias seleções, porém sendo também incentivada, pela obrigatoriedade inicial deste regime em grande parte dos concursos para docentes efetivos, mas também por proporcionarem uma remuneração melhor.

Essa dedicação exclusiva tanto fomenta um maior envolvimento institucional, como também viabiliza atividades acadêmicas mais complexas e formações continuadas, permitindo que o professor esteja unicamente nessa função, focando seus esforços nesse sentido. Logo, implementar de fato essa modalidade de contratação no âmbito das IES privadas ou de IES públicas que protelam a contratação de docentes permanentes por substitutos, traria efeitos benéficos ao curso, desde que estes profissionais sejam devidamente incentivados financeira e estruturalmente.

⁴¹¹ MOROSINI, Marília Costa. Debate Universidade e Compromisso Social - Dia 2/12/2005 - Debate Manhã. **Docência na educação superior** (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 285.

⁴¹² Cf. MELO, Geovana Ferreira e CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia Universitária: Por uma Política Institucional de Desenvolvimento Docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, jul./set. 2019, p. 60-61.

Inclusive, uma das oportunidades que pode auxiliar esta vinculação como dedicação exclusiva por parte dos docentes foi o “alto nível de engajamento e vinculação a programas de pós-graduação” detectado nas IES estudadas. Além de serem atividades que podem justificar uma maior remuneração por sua maior especificidade em relação à graduação, podem servir para aumentar a integração entre o mundo da graduação e da *stricto sensu*, sem contar o fato de serem o espaço, por excelência, destinado à formação docente⁴¹³, conforme se defende nesta pesquisa.

Entretanto, esse esforço precisa ser canalizado em três grandes rios: ensino, pesquisa e extensão, não podendo esse engajamento docente ser todo drenado para a pesquisa, por decorrência dos maiores incentivos (proporcionalmente) que essa recebe por parte da CAPES, sob pena de prejudicar a fertilidade do que é produzido pelo ensino e a extensão.

Isso deságua, portanto, na quinta oportunidade identificada, que foi a possibilidade de “desenvolvimento profissional e qualificação continuada do docente” nesses espaços que foram estudados, por meio de incentivos ao aperfeiçoamento da atividade docente no âmbito da progressão funcional dos professores. Importante notar que os espaços são propícios, mas ainda não exercem a capacidade do que poderiam viabilizar, conforme apontado no capítulo anterior, no tópico correspondente.

E, por último, as duas oportunidades restantes serão tratadas em conjunto por sua afinidade temática: “incentivos à iniciação e formação docente para discentes” e a “atração de talentos e fomento de áreas estratégicas”. Nesse ponto, bolsas de estágio à docência em programas como o PAE da USP, além das monitorias ou iniciação científica na fase de graduação, viabilizam tanto o primeiro contato de encantamento com a profissão, mas também exercem o importante papel do discente descobrir se possui ou não aptidão para as atividades docentes.

Não basta colocar como obrigatório o estágio à docência (algo recentemente distorcido em âmbito de normativa federal, conforme será visto no início do capítulo 6), é necessário garantir que exista intencionalidade formativa e

⁴¹³ TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. DE J.. A formação didático-pedagógica de professores do ensino jurídico: análise sobre as percepções de docentes a respeito do estágio docente vivenciado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Direito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, 2023, p. 4-5.

fundamentação teórico-metodológica⁴¹⁴ nesse e em todas as ações que se propõem a formar os discentes, inicialmente, como professores.

Além disso, é preciso proporcionar condições financeiras e estruturais para esses discentes, seja por critérios de inclusão de pessoas em vulnerabilidade social⁴¹⁵, seja para manter o nível acadêmico dos futuros professores elevado, atraindo alunos com bons resultados para a profissão⁴¹⁶.

5.2.4 Quais os incentivos para a entrada e o desejo pelo exercício da docência dos alunos de Direito?

O único critério de análise deste campo foi a “valorização de egressos que tenham atuação em instituição de ensino superior e atuação em programa de pós-graduação *stricto sensu*”.

Nesse sentido, a primeira oportunidade detectada foi a “valorização e inserção de egressos na docência”, por exemplo, com incentivos em editais docentes para ex-alunos que tenham cursado monitorias, estágios à docência ou programas destinados à formação docente na própria IES.

Isso é um atributo que se consolida na segunda oportunidade, o “reforço da vocação institucional por formar docentes”, usado como um “atributo” em instrumentos de avaliação. Contudo, para além disso, é necessário que políticas institucionais de formação docente sejam implementadas⁴¹⁷, com apoio robusto da própria IES e dos órgãos que avaliam os cursos.

E, finalmente, têm-se a “formação e fortalecimento de Redes de Contato e Colaboração”, oportunidade que o estado de São Paulo tem exemplos interessantes de redes *alumni* (USP e FGV-SP), que conectam e aumentam a influência da

⁴¹⁴ TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. DE J.. A formação didático-pedagógica de professores do ensino jurídico: análise sobre as percepções de docentes a respeito do estágio docente vivenciado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Direito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, 2023, p. 8-9.

⁴¹⁵ Cf. Terceira diretriz do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2025-2029: CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029**. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/14072025_PNPG_20252029_FINALV3.pdf. Acesso em: 08 set. 2025.

⁴¹⁶ VAILLANT, Denise. A profissão docente. SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Ed). **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. [tradução Micheline Christophe e Roberta Caldas]. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2012, p. 264-267.

⁴¹⁷ SOARES, Sandra Regina e CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 85-86.

universidade no âmbito acadêmico, profissional e na própria sociedade, conforme já exemplificado anteriormente nesta obra.

Em suma, como pontos principais que merecem destaque neste capítulo, obteve-se como enfoque, seja por parte dos riscos ou das oportunidades: a) a profissionalização docente no ensino superior; b) a autonomia das IES não ser suficiente para suprir a formação docente, sem o apoio dos processos avaliativos aos quais são submetidas para influenciar neste processo; c) necessidade de espaços adequados destinados à formação inicial e continuada dos docentes; d) a associação equivocada que a titulação de mestre ou doutor gera um preparo para a docência; e) ausência ou pouca influência na progressão de carreira ou na entrada da carreira quando considerados os critérios vinculados à formação docente, bem como planos de cargos e carreiras inexistentes ou deficitários na iniciativa privada, que permitam tornar a docência a função primária de um profissional da área sem abrir mão de uma valorização dos seus conhecimentos; f) necessidade de bolsas/incentivos para fomento à docência e o desenvolvimento dos saberes pedagógicos que essa profissão exige; g) currículos e percursos formativos específicos nos PPGD destinados à docência; h) necessidade de formação do professor para instrumentos que permitam desenvolver as competências exigidas dos discentes pelas DCN; i) a maior parte dos índices avaliativos serem voltados ao incentivo de pesquisadores no âmbito das Pós, pois são critérios mais “objetivos” de serem analisados, enquanto nas graduações, os índices de análise do ensino são indiretos, baseados na capacidade dos alunos fazerem provas como a OAB e o ENADE. Tais fatores ocasionam um desequilíbrio no tripé educacional e; j) importância de eventos e redes docentes voltados à publicação e discussão do ensino, permitindo o fomento da colaboração, por meio de relatos de experiências, seminários, prêmios etc.

Finalizado o tópico das oportunidades, é possível agora consolidar as propostas de possíveis indicadores para se analisar o percurso formativo de um docente do Direito, pautados nos quatro setores da matriz SWOT adaptada pelo pesquisador e em resposta aos quatro questionamentos que conduziram a análise quantitativa e qualitativa, exclusivamente fundamentado em normas e diretrizes públicas existentes na área do ensino superior.

6 POTENCIAIS PARÂMETROS PARA ANALISAR E INCENTIVAR O PERCURSO FORMATIVO DE UM(A) PROFESSOR(A) DO DIREITO

Após ter se delimitado os principais pontos da análise quantitativa e qualitativa desta pesquisa, por coincidência, durante a sua finalização, em mais um movimento de enfraquecimento da formação docente, a CAPES decidiu que a obrigatoriedade do estágio a docência para bolsistas de mestrado e doutorado poderia não ser mais vinculado à prática, logo, da própria docência:

A CAPES/MEC publicou, nesta quinta-feira (21), a Portaria nº 221 que permite a ampliação do escopo para a realização do estágio em docência, obrigatório para os bolsistas de mestrado e doutorado. A medida vale para os programas Demanda Social (DS), de Suporte às Instituições Comunitárias de Educação Superior (Prosuc), de Suporte às Instituições de Ensino Particulares (Prosup) e de Excelência Acadêmica (Proex).

Agora, o estágio já obrigatório nos regulamentos dos programas institucionais passa a englobar não apenas a docência, mas também outras experiências qualificadas, supervisionadas e vinculadas à área de formação do pós-graduando. São exemplos as atividades de pesquisa aplicada, extensão universitária, inovação tecnológica, comunicação científica, gestão do conhecimento, atuação em políticas públicas e inserção em organizações sociais ou setor produtivo não acadêmico.

Com a mudança, ficará dispensado do estágio em docência, o bolsista dos programas institucionais que realizar estágio ou formação supervisionada em instituição pública, organização da sociedade civil e empresa.

Ao ampliar as possibilidades de realização do estágio, a CAPES respeita a diversidade de trajetórias acadêmicas e profissionais existentes no âmbito da pós-graduação. Também garante uma formação mais coerente com os projetos individuais de formação e com os objetivos dos programas de pós-graduação.

Para que a regra tenha validade, a atividade desenvolvida precisa ser compatível com a área de pesquisa do estudante no âmbito do programa de pós-graduação, conforme regulamentação da instituição de ensino superior e pesquisa.⁴¹⁸

O modo como a notícia é escrita pela assessoria de imprensa do próprio órgão é bastante sintomático e reforça o que esta pesquisa constata: as oportunidades que existem para se formar docentes, espalhadas por diversos normativos governamentais e na seara administrativa das próprias IES, com fundamentos de profissionais de diversos campos do saber sobre sua necessidade e

⁴¹⁸ CGCOM/CAPES. **CAPES amplia escopo de estágio docência para bolsistas.** A alteração, que vale para todos os programas institucionais de concessão de bolsas, respeita a diversidade de trajetórias acadêmicas e profissionais. Pós-Graduação, Assuntos, Notícias. Publicado em 25 de agosto de 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-amplia-escopo-de-estagio-docencia-para-bolsistas>. Acesso em: 25 ago. 2025.

importância, mas que são rechaçadas por um descompasso com a agenda do principal órgão regulador das *stricto sensu* do país e diretrizes que as próprias IES criam para se adequar ao modelo de qualidade neoliberal produtivista.

Ao falar do respeito à “diversidade de trajetórias acadêmicas e profissionais” dos pós-graduandos, esse discurso somente é considerado para quem deseja escolher a trajetória de pesquisador, ao desnaturar completamente o único instituto que tornava obrigatório alguma espécie de vínculo com a docência nos PPG do país, enquanto a pesquisa permanece obrigatória por várias vias.

Apesar de abrir a oportunidade para cumprir esse requisito por meio da extensão universitária, o enfoque da normativa é distribuir os discentes para alguma “instituição pública, organização da sociedade civil e empresa”, enfraquecendo a sala de aula das universidades.

Certamente, preservar essa diversidade é fundamental, porém: as monografias, dissertações e teses em cursos de Direito, em regra, continuam obedecendo ao formato padrão de pesquisa científica; existem incentivos (ou mesmo, obrigações regimentais dos PPGD) para se publicar artigos científicos ao longo da formação do pós-graduando; as disciplinas nos PPGD, geralmente, encerram com a entrega de um resumo expandido ou artigo científico como nota final e; quase não existem incentivos para se ter espaços formativos destinados à docência por parte das IES, pelo menos, no escopo que esta análise estabeleceu.

Sem contar que, em regra, estudantes do Direito nas *stricto sensu* atuam tecnicamente na área, sendo raras as oportunidades para os que vivem (ou sobrevivem) apenas com os recursos (quando existentes) de uma bolsa de estudos.

Todos esses fatores apontam que a diversidade defendida, não se aplica nos principais espaços acadêmicos do Direito, locais que já predominam a pesquisa e a técnica jurídica em detrimento do ensino e da extensão. Na prática, caso não seja um requisito da própria IES, agora não há mais estágio à docência obrigatório nas *stricto sensu* do Brasil, desde que o discente comprove que seu estágio tenha vínculo com sua área de pesquisa.

O subtexto da mensagem de quem elabora a política pública aparenta ser bem claro, ainda mais quando analisado em conjunto com os dados apresentados durante este trabalho: não se preocupem em formar professores, foquem em produzir pesquisadores para o mercado ou burocratas estatais. Certamente, essa determinação terá impacto no comportamento e nas métricas dos PPG do país.

Sem contar que, entre as bolsas que eram concedidas para os alunos com essa finalidade e que buscavam fomentar professores para as salas de aula, essas poderão ter seus recursos desviados para a formação de pesquisadores ou técnicos, sendo que já existem recursos para tais propósitos. Esse tipo de conduta aponta o direcionamento da CAPES em servir às demandas do mercado de trabalho, como se essa fosse a única ou principal função da carreira de quem opta por cursar uma *stricto sensu*.

E, mais uma vez, uma diretriz normativa influenciará os atores da educação à praticarem “pedagogofagia”⁴¹⁹, enfraquecendo assim as IES. Consequentemente, isso desmobiliza possíveis organizações da classe docente para exigir recursos suficientes que fomentem todas as áreas de uma universidade, sejam essas englobando a pesquisa, o ensino ou a extensão, pois acabam se enfrentando internamente pelos poucos recursos disponibilizados ou precisando ceder às exigências do mercado privado em tornar a educação algo eficaz e lucrativo, porém, do ponto de vista do capital.

Desse modo, para auxiliar no processo de consenso para fortalecer uma agenda de educação de qualidade no espectro da formação docente, “baseada da maneira mais intensa possível na investigação empírica sistemática e nas evidências”⁴²⁰ e visando um equilíbrio do tripé educacional, que se almeja no ensino superior, serão consolidadas as categorias desta pesquisa na seguinte proposta.

6.1 Proposta

Esta proposta, assim como toda a pesquisa buscou acompanhar, apenas vai se pautar em sugestões que adotem, como pressupostos ou fundamentos, aspectos já existentes nos normativos vigentes que sejam associados com as indicações de experiências encontradas nas IES analisadas ou pesquisas de autores que tratam a temática, apresentados durante os capítulos anteriores.

Sabe-se que indicadores de avaliação docente podem ser tratados de

⁴¹⁹ Termo cunhado por este pesquisador para se referir ao processo de poucos recursos destinados pelo Poder Público ao sistema educacional que leva as IES, cursos, programas de pós-graduação e os docentes a competirem entre si para manter seus projetos, em detrimento dos demais, em contínuo sucateamento promovido pela visão neoliberal do Ensino Superior nacional.

⁴²⁰ SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián. **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. [tradução Micheline Christophe e Roberta Caldas]. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2012, p. 24.

maneira objetiva e quantitativa e que esses possuem suas vantagens⁴²¹, contudo, não se pretende possuir como enfoque estabelecer “pesos” nesta proposta. O recorte deste trabalho enxerga de maneira crítica o modo como a docência no ensino superior, especificamente com o Direito, foi tratada do ponto de vista dos elaboradores de políticas públicas historicamente e, pelo fato dessa via ter um predomínio quantitativo-produtivista em seus indicadores. Ao contrário, aqui serão estabelecidos parâmetros qualitativos do que pode ser feito para aperfeiçoar a docência no âmbito do ensino superior.

Desse modo, busca-se uma dissonância do *status quo* vigente das políticas educacionais, dando enfoque para a formação docente, por meio de substratos teóricos e normativos para se construir uma busca por qualidade na educação jurídica, estabelecendo parâmetros destinados à esse tipo de abordagem.

Com isso, os parâmetros qualitativos propostos vão adotar como fundamentos: a) a ficha de avaliação do Direito 2025-2028⁴²²; b) diretrizes estabelecidas no PNPG 2025-2029⁴²³ e; c) políticas e ações encontradas (ou não) nos três cursos de Direito analisados, divididas em quatro categorias, conforme expostas ao longo dos capítulos 4 e 5.

E, como os parâmetros do ponto “c” já foram estabelecidos ao longo do trabalho, após a análise dos dois primeiros, será feito um quadro-parâmetro, classificando esses em níveis de metas/ações que podem ser adotados pelos cursos de Direito e seus respectivos PPGD na seara da formação docente, adotando como base as quatro perguntas que guiaram os indicadores dos capítulos 4 e 5.

Esses três tópicos serão, assim, coordenados na concepção de um modelo qualitativo de formação docente, que buscará ressaltar as boas práticas encontradas durante esta pesquisa ao estipular ações possíveis de aprofundamento por parte dos cursos de Direito.

⁴²¹ Cf. EMBIRUÇU, M.; FONTES, C.; ALMEIDA, L.. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em instituições de ensino superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 69, p. 795–820, out. 2010.

⁴²² MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de. ROCHA, Maria Vital da. GUIMARAENS, Francisco de. **Fichas de Avaliação Acadêmico e Profissional - Direito - Referente ao Quadriênio 2025-2028**. CAPES: 2025.

⁴²³ CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029**. Brasília: CAPES, 2025.

6.1.1 O básico que a CAPES exige de um PPGD

Existem parâmetros diretos e indiretos de formação docente que podem ser encontrados exclusivamente nos indicadores vigentes da ficha de avaliação do Direito 2025-2028 e que, com os quais, um curso de Direito poderia buscar suprir essa demanda. Apesar de não serem considerados ideais por esta pesquisa, para fins pragmáticos de pontuação perante o MEC e, principalmente, a CAPES, precisam ser considerados. Portanto, serão indicados quais são inicialmente, para então se tecer comentários e viabilizar o aprofundamento nos próximos tópicos.

Antes de iniciar a análise, merece destaque apontar que a Ficha de Avaliação dos Programas de Direito foi publicada antes do PNPG 2025-2029. Como guia, as coordenações de área tiveram o documento referencial “DIRETRIZES COMUNS DA AVALIAÇÃO DE PERMANÊNCIA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU - Ciclo avaliativo 2025-2028: Avaliação Quadrienal 2029”⁴²⁴, documento que já foi abordado em momentos anteriores desta pesquisa.

Essa informação é relevante, pois não se sabe se o que foi estabelecido pelo PNPG foi objeto de consideração por parte das coordenações de área ao elaborar suas fichas, pois o PNPG ainda estava em fase de revisão⁴²⁵ quando essas foram divulgadas.

Essa questão destaca um comportamento bastante temerário por parte dos elaboradores das políticas públicas da educação superior do país, particularmente neste caso, no âmbito da pós-graduação. Afinal, como é possível adiantar a criação das diretrizes e, posteriormente, as fichas de avaliação das diversas áreas, sem um planejamento maior e completo por trás finalizado, embasando completamente essas tomadas de decisões?

A ânsia por entregar resultados, associado com a necessidade de correções do verdadeiro apagão educacional resultante do governo anterior e com uma pandemia nesse ínterim, ocasionou ficarmos sem um PNPG desde o fim do ano

⁴²⁴ Diretoria de Avaliação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu.** Ciclo avaliativo 2025-2028. Avaliação Quadrienal 2029. Brasília: CAPES, 2025

⁴²⁵ Diretoria de Avaliação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu.** Ciclo avaliativo 2025-2028. Avaliação Quadrienal 2029. Brasília: CAPES, 2025, p. 62.

de 2020, com prazos sendo prorrogados e medidas emergenciais sendo criadas pelo MEC e a CAPES. Contudo, tais fatores não podem ser balizadores de propostas de médio-longo prazo, ainda mais na seara do ensino superior, pois geram ruídos nas práticas promovidas pelas IES e na unicidade do discurso que algo tão complexo exige.

Desse modo, existe a possibilidade que as fichas ainda possam sofrer alguma atualização dentro da quadrienal vigente, para se ajustar ao PNPG. Nesta pesquisa, será trabalhada a Ficha de Avaliação divulgada pela coordenação de área do Direito no início de maio de 2025.

E, apenas a título de curiosidade, não foi uma prática da CAPES, nas últimas edições, divulgar seus índices de avaliação da quadrienal logo no primeiro ano do ciclo avaliativo. Logo, essa novidade é aspecto positivo, pois permite aos PPG se adequarem e conhecerem antecipadamente por quais fatores serão avaliados.

Existem 3 quesitos e 10 itens na Ficha de Avaliação do Direito vigente que, para fins do recorte metodológico aqui posto, não abordará a análise dos programas profissionais, mas apenas os acadêmicos:

Quadro 23 - Resumo Geral - Fichas de Avaliação Acadêmica do Direito, referente ao Quadriênio 2025-2028

RESUMO GERAL

Quesitos / Itens	Peso
1 – PROGRAMA	Acadêmico
1.1. Identidade e condições de funcionamento do Programa: missão, corpo docente, infraestrutura, articulação entre áreas de concentração, linhas/projetos de pesquisa e estrutura curricular	60
1.2. Princípios, procedimentos e usos dos resultados da autoavaliação alinhados ao planejamento estratégico do Programa	20
1.3. Planejamento estratégico do Programa em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional ou equivalente, incluindo as políticas afirmativas e de promoção de equidade	20
2 – FORMAÇÃO E PRODUÇÃO INTELECTUAL	Acadêmico
2.1. Qualidade das teses, dissertações ou equivalentes e adequação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do Programa	20
2.2. Destino e atuação dos egressos do Programa em relação à formação recebida	20
2.3. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos do Programa	20
2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente do Programa	40
3 – IMPACTO (local, regional, nacional, internacional)	Acadêmico
3.1. Inserção, visibilidade, popularização da ciência	30
3.2. Inovação, transferência e compartilhamento de conhecimento	30
3.3. Impactos do Programa para a sociedade	40

Fonte: MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de. ROCHA, Maria Vital da. GUIMARAENS, Francisco de. **Fichas de Avaliação Acadêmico e Profissional - Direito - Referente ao Quadriênio 2025-2028**. CAPES: 2025, p. 3.

Dentro desses critérios, as definições e comentários sobre os quesitos/itens por parte da coordenação de área, que possuem alguma relação, seja direta ou indireta, com a proposta de formação docente, serão aqui reproduzidas.

Quadro 24 - Destaques da formação docente na Ficha de Avaliação da Área do Direito - 2025-2028

Quesitos/Itens	Quantos	Definições e comentários sobre o/s Quesito/Itens

	subitens pertencem ao quesito e seu peso total na nota	que são relacionados com a formação docente e seu peso (proporcional) na nota
1.1. Identidade e condições de funcionamento do Programa: missão, corpo docente, infraestrutura, articulação entre áreas de concentração, linhas/projetos de pesquisa e estrutura curricular.	5 - 60%	1.1.3. Avaliar o processo formativo a partir da integração da Proposta do Programa, com a estrutura curricular e a atuação docente e sua dedicação à formação: avaliar: a) a estrutura curricular, as disciplinas e a sua bibliografia quanto à coerência, à atualização e à aderência; b) a distribuição de carga horária das disciplinas, das orientações e de outras atividades vinculadas à graduação; c) o quantitativo total das horas do docente na IES e no Programa; d) percentual de docentes permanentes que atuam em outros Programas como docentes permanentes; e) a estabilidade do corpo docente no ciclo avaliativo. Metodologia: Análise Qualitativa, Critério Numérico de atendimento total dos cinco fatores avaliativos (de “a” a “e”). OBS 1: O Programa receberá conceito INSUFICIENTE na integralidade do item quando: a) tiver em um dos anos do ciclo avaliativo, menos de 10 docentes permanentes, para Programas com nível de mestrado, ou menos de 12 docentes permanentes, para Programas com nível de Doutorado; b) tiver percentual de duplicação de docentes permanentes superior a 30% em um dos anos do ciclo avaliativo; c) possuir mais de 30% de docentes permanentes com carga horária no Programa inferior a 20 horas. Esta carga horária não pode ser inferior a 10 horas para Programas de nível de mestrado e a 15 horas para Programas de nível de doutorado; d) ter substituído mais de 40% do corpo docente permanente no ciclo avaliativo; f) não cumprir os limites regulatório para Processos Híbridos de Ensino e Aprendizagem na Pós-graduação (ver obs 3). OBS 2: Na análise do subitem 1.1.3, letra e, não será computado, negativamente, a contratação de docentes e o desligamento decorrente de aposentadoria ou falecimento. Deve, o Programa, comprovar a política de acolhimento dos discentes nos casos de desligamento para evitar prejuízos no curso do seu processo formativo. OBS 3: O Programa que integrar a mediação tecnológica em seu projeto pedagógico (Processos híbridos de Ensino e Aprendizagem na Pós-graduação) deve descrever as atividades e demonstrar conformidade com a regulação vigente. Agregar-se-á ao subitem 1.1.3 mais um fator de avaliação: f) cumprir os parâmetros regulatórios para uso dos Processos Híbridos de Ensino e Aprendizagem na Pós-graduação. - 12% de 60% 1.1.4. Quanto à infraestrutura: a) avaliar as instalações físicas para uso de docentes, discentes e

		técnicos administrativos; b) avaliar a qualidade e a atualização do acervo de obras nacionais e internacionais, incluindo todos os tipos de recursos bibliográficos disponíveis; c) estrutura tecnológica atual e condizente com os avanços nesse campo ocorridos durante o ciclo avaliativo; d) estrutura de acessibilidade física, apoio técnico com recursos humanos adequados para acolhimento, permanência e conclusão da formação da pessoa com deficiência (PCD). Metodologia: Análise Qualitativa, Critério Numérico de atendimento total dos quatro fatores avaliativos (de “a” a “d”). - 12% de 60% 1.1.5. Liderança do corpo docente: avaliar a capacidade dos docentes de formar equipes multiníveis, consolidadas e permanentes. Os níveis serão: a) Pós-graduandos/as de nível de Mestrado; b) Pós-graduandos/as de nível de Doutorado; c) bolsistas de iniciação científica e graduandos/as, d) estagiário/as pós-doutorais e e) docentes do PPGD e eventuais docentes externos. A consolidação e permanência serão consideradas pela existência de grupo institucionalizado (registro no Diretório de Pesquisa do CNPq ou equivalente): a) há mais de 2 ciclos avaliativos; b) há um ciclo avaliativo; c) há mais de 2 anos; d) há menos de 1 ano. Metodologia: Análise Qualitativa, Critério Numérico de atendimento total dos 5 fatores avaliativos (de “a” a “e”) combinados com atendimento do fator temporal (de “a” a “d”). - 12% de 60%
1.2. Princípios, procedimentos e usos dos resultados da autoavaliação alinhados ao planejamento estratégico do Programa.	2 - 20%	Não existem sugestões relacionadas à formação docente diretamente ou indiretamente.
1.3. Planejamento estratégico do Programa em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional ou equivalente, incluindo as políticas afirmativas e de promoção de equidade.	2 - 20%	1.3.1. Estruturação do planejamento estratégico: Com base em uma avaliação qualitativa, levando-se em conta o grau de atendimento (total, parcial, inexistente) do planejamento de ações de curto, médio e longo prazos do Programa, serão considerados os seguintes aspectos do planejamento estratégico articulados ao PDI da Instituição e ao processo de autoavaliação: a) projetos de aprimoramento e de atualização da proposta do Programa; b) políticas para qualificação das atividades de ensino, pesquisa e extensão de discentes e docentes das equipes, com vistas a alcançar as metas definidas no planejamento estratégico, aliados aos diagnósticos da autoavaliação; c) planos para construção ou manutenção de parcerias e convênios de cooperação ou de organização de redes com vistas à formulação de macroprocessos ou incremento de qualidade dos já constituídos; d) planejamento para adequação, conservação e

		melhoria da infraestrutura, para a atualização de acervo bibliográfico e para o incremento e/ou manutenção das condições de acessibilidade. Metodologia: Análise Qualitativa, Critério Numérico de atendimento total dos quatro fatores avaliativos (de “a” a “d”). - 10% de 20% 1.3.2 – Políticas específicas do Programa: a partir do diagnóstico da autoavaliação e do contexto do Programa, avaliar-se-á o nível de maturidade (ações planejadas, ações executadas, nível de engajamento e resultados) das seguintes políticas específicas do Programa, a título exemplificativo: a) política para fixação, manutenção ou renovação do corpo docente; b) política de apoio aos discentes visando à inclusão, à permanência e à conclusão do curso, ressalvadas, quanto a esta última, as situações ordinárias de desligamento e de reprovação; c) política para inclusão de pessoas diversas; d) política de ingresso, acolhimento e monitoramento de pessoas incluídas por meio de ações afirmativas; e) política de inclusão de egressos no mercado de trabalho ou acompanhamento de seu destino e de âmbito de atuação. Metodologia: Análise Qualitativa, Critério conceitual: nível de maturidade em conformidade com os elementos informacionais apresentados. - 10% de 20%
2.1. Qualidade das teses, dissertações ou equivalentes e adequação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do Programa.	1 - 20%	Não existem sugestões relacionadas à formação docente diretamente ou indiretamente.
2.2. Destino e atuação dos egressos do Programa em relação à formação recebida.	2 - 20%	2.2.1. Destino dos egressos: avaliar-se-á a capacidade do Programa de formar egressos de alto nível que: a) atuem como docentes em Instituição de ensino superior. Far-se-á a diferenciação da atuação no nível de: a.1) graduação e; a.2) de pós-graduação stricto sensu. Os dados serão tratados a partir do compartilhados pela CAPES a partir de outros órgãos. Serão garantidas a anonimização dos dados e a inviolabilidade das garantias de sigilo constitucional. Metodologia: Análise Qualitativa. Critério Numérico: valor em faixas, distribuídas a partir da análise comparativa, utilizando os dados coletados do percentual de pessoas atuando nos 2 níveis, segmentado por agrupamento de Programas pequenos, médios e grandes. - 10% de 20% 2.2.2. Continuidade formativa: avaliar-se-á a capacidade de o Programas manter relacionamento com egressos por meio da participação efetiva e documentada em atividades de formação, de pesquisa e de extensão e de inovação no Programa. Essa aferição dar-se-á exemplificativamente com: a) participação em projetos de pesquisa, extensão e

		inovação; b) na produção bibliográfica; c) em bancas examinadoras; d) em cursos e eventos do Programa. Metodologia: Análise Qualitativa. Critério numérico: valor em faixas, distribuídas a partir da análise comparativa, utilizando os dados coletados do percentual de participação em conformidade com os elementos informacionais apresentados, segmentado por agrupamento de Programas pequenos, médios e grandes. - 10% de 20%
2.3. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos do Programa.	1 - 20%	Não existem sugestões relacionadas à formação docente diretamente ou indiretamente.
2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente do Programa.	2 - 40%	Não existem sugestões relacionadas à formação docente diretamente ou indiretamente.
3.1. Inserção, visibilidade e popularização da ciência	2 - 30%	3.1.2 Visibilidade do Programa e Capacidade de divulgação do conhecimento acessível à cidadania: Os fatores para avaliar este subitem serão os seguintes, devidamente comprovados: a) nível de transparência da estrutura e das regras do Programa, acessíveis à comunidade acadêmica (discentes, egressos, docentes, pesquisadores externos), nacional e internacional, e diversidade dos meios de comunicação, os quais garantam atualidade e eficiência comunicacional; b) capacidade de divulgar amplamente os resultados das pesquisas e as atividades de intervenção, com credibilidade, para o público em geral, especialmente, para os sujeitos da pesquisa e sociedade civil; c) atividades de estímulo à ciência aberta, que permitam compartilhar o desenvolvimento científico com outros pesquisadores. Metodologia: Análise Qualitativa. Critério conceitual: nível maturidade informacional em conformidade com as comprovações. - 15% de 30%
3.2. Inovação, transferência e compartilhamento de conhecimento.	1 - 30%	3.2.1 Ações de transferência de conhecimento/compartilhamento ou solução inovadoras do Programa: indicar produtos, atividades ou processos gerados a partir de projetos de pesquisa, extensão, inovação ou convênios que articulem com a sociedade, por meio de ações de transferência ou compartilhamento ou produtos técnicos tecnológicos, os quais serão avaliados com base nos seguintes critérios: a) aderência à(s) respectiva(s) área(s) de concentração do PPGD e à(s) sua(s) respectiva(s) linha(s) de pesquisa e à vocação do Programa; b) vinculação ao projeto de pesquisa, extensão ou inovação e à trajetória de pesquisa da equipe vinculada (docentes, discentes, membros externos); c) nível de impacto efetivo ou potencial, pelo número de pessoas afetadas ou impactadas, abrangência local, regional, nacional e internacional. Metodologia: Análise Qualitativa, Critério Numérico.

		Valor em faixas, distribuídas a partir da análise comparativa, utilizando os dados coletados, de atendimento total dos três fatores avaliativos (de “a” a “c”). - 30% de 30%
3.3. Impacto do Programa para a sociedade	2 - 40%	3.3.2. Impacto na sociedade: descrição de macroprocessos desenvolvidos pelo Programa, indicando os produtos, atividades e processos gerados, e as pessoas envolvidas (docentes, discentes, egressos), conforme explicitado no documento de área. a) análise individual de cada macroprocesso indicado: a.1) aderência à(s) respectiva(s) área(s) de concentração do PPGD e à(s) sua(s) respectiva(s) linha(s) de pesquisa e à vocação do Programa; a.2) integração de produtos, atividades e processos que perpassem no mínimo, 2 ações, atividades ou produtos que reúnam as seguintes dimensões: Quesitos 1 e 2 para programas nota 3 e 4; Quesitos 1, 2 e 3 para programas nota 5. b) análise do percentual de pessoas envolvidas nos macroprocessos validados na alínea a: b.1) percentual de docentes, discentes e egressos envolvidos nos macroprocessos do conjunto de docentes, discentes e egressos / ano. Serão excluídas as pessoas indicadas nos anexos do Quesito 2. Metodologia: Análise Qualitativa. Critério Numérico: Valor em faixas, distribuídas a partir da análise comparativa, utilizando os dados coletados, do percentual de macroprocessos que atendem total ou parcialmente as análises do nível “a” e percentual de pessoas envolvidas, segmentado por agrupamento de Programas pequenos, médios e grandes. Orientação procedimental: os macroprocessos serão destacados em módulo específico (Caso de Impacto) da Plataforma Sucupira, após o fim do ciclo avaliativo, considerando as informações inseridas na coleta de dados do ano respectivo da produção. É necessário vincular produtos, atividade e processos, bem como as pessoas envolvidas e justificar as vinculações à(s) área(s) de concentração, linha(s) de pesquisa e integração entre os fatores de mais de 1 dos Quesitos da Ficha. - 20% de 40%

Fonte: Elaborador pelo autor, com base em: MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de. ROCHA, Maria Vital da. GUIMARAENS, Francisco de. **Fichas de Avaliação Acadêmico e Profissional - Direito - Referente ao Quadriênio 2025-2028**. CAPES: 2025, p. 4 - 15.

Conforme foi possível constatar, a maior parte das “metodologias” dos pontos associados com a formação docente são, de algum modo, feitos por análise qualitativa. Esse é um movimento previsível, tendo em vista as críticas - por parte da comunidade acadêmica e observadas *in loco* por este pesquisador na reunião de área por parte dos coordenadores dos PPGD - existentes sobre os modelos de avaliação anteriores, que tinham preferência por uma produção acadêmica produtivista.

Em alguns desses pontos, contudo, a possibilidade de associar as definições sobre os itens com a formação docente foram subsidiários, passando-se portanto para esta análise primária do que os PPGD devem focar, por orientação da coordenação de área.

Dentro do “Eixo 1 - Programa”, o quesito 1.1 recebeu destaque em 3 tópicos que poderiam fomentar a formação docente. O primeiro deles define uma preocupação das atividades do docente do PPGD junto à graduação, a quantidade de horas que este está vinculado à IES e ao PPGD, bem como zela por uma estabilidade no corpo docente dentro do ciclo avaliativo.

Esses pontos coadunam com características importantes detectadas durante os capítulos 4 e 5. A divisão da carga horária com várias outras IES ou a impossibilidade de se dedicar exclusivamente à atividade docente são critérios relevantes que impactam a qualidade desses profissionais.

O segundo quesito se refere à infraestrutura que consiste em “avaliar instalações físicas”, o acervo do PPGD, a estrutura tecnológica desse e preocupações com a permanência e conclusão de discentes com deficiências, aspectos que afetam indiretamente a formação docente.

Apesar de ser uma análise bastante vaga, tanto na ficha quanto no documento de área, não se olvida a importância desses critérios estarem postos, apesar desse modo genérico de dispor as ações necessárias para impactar a formação de docentes e discentes não ser algo recomendado quando se busca alcançar mudanças efetivas no setor estrutural.

O terceiro quesito, “liderança do corpo docente”, apesar de intrinsecamente relacionado com a existência de grupos de pesquisa, poderia também ser interpretado como a formação de equipes que tivessem como cargo-chefe a formação docente ou atividades extensionistas, por exemplo.

O que traz prejuízo para essa análise é que, para ser considerada uma “equipe”, precisa ser algo institucionalizado. É utilizado, como exemplo, o Diretório de Grupos de Pesquisa da CAPES, algo que não possui paralelo para esses tipos de atuação por parte dos docentes que queiram empreender no âmbito da extensão ou da formação docente.

Quanto ao quesito 1.3, este recebeu destaque em sua integralidade (2 tópicos). O primeiro deles é a estruturação do planejamento estratégico, que possui

abertura para “políticas para qualificação das atividades de ensino, pesquisa e extensão de discentes e docentes das equipes, com vistas a alcançar as metas definidas no planejamento estratégico, aliados aos diagnósticos da autoavaliação”. Nesse ponto, caso a IES deseje, poderia se adequar incluindo no seu planejamento estratégico a proposta de formar docentes, aspecto que poderia integrar as métricas de autoavaliação do PPGD, abrindo espaço para a implementação de formações iniciais e continuadas, por exemplo. Contudo, isso dependerá da vontade e do perfil da IES, pois ela pode focar seus esforços em equipes de pesquisa, que normalmente, já estão consolidadas.

O segundo versa sobre políticas específicas do PPGD, aqui merecendo destaque a “política para fixação, manutenção ou renovação do corpo docente” e “política de inclusão de egressos no mercado de trabalho ou acompanhamento de seu destino e de âmbito de atuação” que, combinadas, poderiam ser fatores capazes de influenciar práticas de formação docente por parte dos PPGD e conexão dos docentes e discentes com a IES.

Novamente, contudo, dependerá do incentivo político por parte da IES em criar políticas que perpassam a formação docente e o desejo de ser docente no referido PPGD. Preocupar-se, por exemplo, com quantos egressos estão atuando como professores, não é um dado tão relevante (como é pautado na ficha) do que quantos desejam se preparar como docentes ou exercer o magistério em seu PPGD e sua graduação.

No âmbito do “Eixo 2 - Formação e Produção Intelectual”, a análise inicia no item 2.2, que traz em sua totalidade definições e comentários que podem ser relacionados com a formação docente. O primeiro deles é o “destino dos egressos”, que basicamente se preocupa em rastrear os que atuam como docentes em IES, dividindo entre graduação e pós. Apesar da comissão de área classificar a metodologia desse ponto como de análise qualitativa, os critérios são estritamente quantitativos: quantos atuam em graduação e quantos atuam em PPG.

Esse indicador é um mistério em nossa análise. Afinal, essa preocupação de rastrear, unicamente, o destino dos egressos que atuam como docentes, sendo que a própria ficha de área e o PNPG apontam para a necessidade de ocupação de outros espaços (empresas, espaços públicos, terceiro setor, etc.) por parte dos egressos, demonstra um descompasso de propostas ao nosso ver. A única

explicação plausível, que se detecta, é a correlação existente entre ser professor e pesquisador no ensino superior do Brasil e esse ser um meio simples de rastrear quem, possivelmente, faz pesquisas.

Particularmente, acredita-se aqui existir um outro erro neste critério. Conceder o mesmo peso para essa espécie de atuação como docente, quando o próprio MEC e a CAPES classificam os cursos de graduação e pós por diversos tipos de avaliações, gera uma perda de oportunidade. Afinal, caso a atuação em IES com índices melhores fosse incentivada, existiria um movimento natural das pessoas buscarem trabalhar por locais já com qualidade reconhecida e, conseqüentemente, das IES que não se encaixam neste perfil, transformar seus espaços em locais de trabalho com capacidade para angariar índices melhores junto aos exames de validação do MEC e da CAPES ou em relação ao ENADE, por meio de um corpo docente mais qualificado e com melhores condições de trabalho, por exemplo.

A segunda definição do item 2.2 é a “continuidade formativa”, que avalia a capacidade dos Programas de terem relacionamento com seus egressos, em atividades de formação, pesquisa, extensão e inovação. Apesar de ser algo promissor e que merece ser incentivado, pois um desses critérios poderia englobar a formação docente, não existir um critério similar para os discentes que estão vinculados ao PPGD é um desperdício de oportunidade de atuar com quem já está à disposição dos ciclos formativos da IES.

A escolha feita pela área do Direito, contudo, foi verificar apenas a qualidade da produção intelectual dos discentes e das suas teses ou dissertações, mais uma vez, dando predominância à pesquisa e relegando a formação, extensão e inovação, neste caso, apenas para quem já saiu do PPGD. Contudo, esse é um público-alvo mais complicado de ser atingido, quando comparado com quem está vinculado ao programa *stricto sensu* e, naturalmente, existe maior proximidade.

O “Eixo 3 - Impacto (local, regional, nacional e internacional)” é o último, dividido em 3 quesitos/itens, entre os quais 1 de cada das definições e comentários relacionados aos indicadores estabelecidos pela área puderam ser relacionados com a formação docente.

O primeiro deles é a “visibilidade do programa e capacidade de divulgação do conhecimento acessível à cidadania”. Esse ponto consiste em alguns subtópicos, sendo para nós relevante o item “b”, que ao buscar divulgar amplamente os

resultados de pesquisas e intervenções para a sociedade e os sujeitos da pesquisa, tal requisito carece de bons comunicadores científicos, sendo uma das habilidades essenciais de um docente bem capacitado a tradução do conhecimento, algo fundamental para tornar palpável, para quem não é acadêmico, os impactos de uma pesquisa ou extensão.

O segundo e o terceiro critérios são, respectivamente, “ações de transferência de conhecimento/compartilhamento ou soluções inovadoras do Programa” e o “impacto na sociedade”. Esse caso é um dos mais promissores, pois abre a possibilidade para projetos de pesquisa, extensão e inovação fornecerem produtos, atividades ou processos de impacto à sociedade e o restante da comunidade acadêmica, bem como a criação de macroprocessos que envolvam docentes, discentes e egressos. Nesses casos, uma formação docente adequada poderia se encaixar entre essas categorias como um diferenciador que abre diversas oportunidades para que estas ações ocorram de maneira capilarizada e englobando de maneira transversal diversas linhas de pesquisa.

Infelizmente, aqui existe um óbice. Um dos critérios de pontuação dessa categoria é existir aderência com as linhas de pesquisa e a área de concentração do PPGD que, conforme visto nesta pesquisa, normalmente não possuem enfoque na educação jurídica. Uma estratégia seria vincular à vocação do PPGD com a formação de professores, para se criar uma justificativa burocrática para a existência destes projetos (como se sua importância, *per se*, não fosse autoevidente). Entretanto, o que é mais fácil para um PPGD é apenas instrumentalizar seus grupos de pesquisa que, naturalmente, já fazem tais produtos.

Em resumo, para se cumprir os requisitos de algum modo associados à formação docente, pela atual ficha de avaliação da área do Direito, o PPGD pode buscar: 1 - que os docentes atuem na graduação, tenham uma carga horária mínima plausível (porém, sem necessidade de DE) e mantenham uma estabilidade relativa do corpo docente durante o ciclo avaliativo; 2 - Comprovar que possui uma infraestrutura básica e acervo atualizado, além de acessibilidade mínima e ter um ou mais profissionais dedicados para pessoas com deficiência que integrem o PPGD; 3 - Ter grupos de formação docente ou extensão, desde que estejam de algum modo “oficializados” em alguma plataforma governamental ou internacional, aspecto que gera um complicador adicional; 4 - Incluir políticas de qualificação docente em seus

critérios de planejamentos estratégicos e autoavaliações, apesar das demais definições e comentários que buscam fomentar a pesquisa em outros critérios; 5 - Fomentar que seus egressos atuem como docentes e ter um meio de rastrear isso; 6 - Fomentar alguma espécie de vínculo com os egressos nas atividades desenvolvidas pelo PPGD e; 7 - promover, caso seja de interesse da IES, um macroprocesso de formação docente, apesar desse ponto ser substituível por qualquer outra espécie de ação envolvendo pesquisas.

Conforme é possível perceber, nenhum dos requisitos obrigatórios determina, efetiva e diretamente, ações destinadas à formação inicial ou continuada para exercer a docência. São elas subsidiárias ou por critério das IES, que acabam se preocupando mais com a pesquisa, que recebem índices tangíveis para serem obrigatoriamente cumpridos nesse espectro.

6.1.2 Um PPG recomendado pelo governo brasileiro

Finalizada a Ficha de Avaliação, caso o PPGD deseje avançar em relação aos critérios básicos definidos por esta pesquisa ao tratar sobre formação docente, é possível passar para a análise do PNPG publicado em julho de 2025.

Inicia-se, assim, com os oito temas centrais escolhidos para a elaboração das diretrizes do PNPG vigente, quais sejam:

- Equidade e diversidade na pós-graduação;
- Assimetria regional e mobilidade intranacional;
- Avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- Fomento e relações com a sociedade, incluindo o setor produtivo não acadêmico;
- Futuro dos egressos e ingressantes;
- Internacionalização e visibilidade global;
- Pesquisa institucionalizada, extensão e inovação; e
- Pós-graduação e educação básica⁴²⁶

Cada um desses recebeu diretrizes e recomendações por parte da equipe do MEC que elaborou o novo PNPG.

Em resumo, o quadro abaixo destaca quais as recomendações vigentes, voltadas direta ou subsidiariamente à formação docente, recomendadas para todos os PPG brasileiros, não apenas do Direito.

⁴²⁶ CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029**. Brasília: CAPES, 2025, p. 39.

Quadro 25 - Destaques relacionados à formação docente no PNPG 2025-2029

Tema Central	Diretriz	Recomendações
Equidade e diversidade na pós-graduação	DIRETRIZ 2: Reservar cotas para ingresso na Pós-graduação (2.1. Criar ações para indicar, em processos seletivos específicos ou com regras de prioridade, o ingresso de pessoas beneficiárias das PDI, de acordo com as especificidades regionais e locais)	2.1.2. Capacitar docentes e/ou corpo técnico para a formação de um núcleo para acolhimento de candidaturas nas ações afirmativas;
	DIRETRIZ 3: Criar ações para o acolhimento e permanência na Pós-graduação (3.1. Viabilizar formas de fomento dirigidas às pessoas ingressantes no SNPG pelas ações afirmativas ou em outras situações de vulnerabilidade social e sua integração plena à formação de excelência da pós-graduação)	3.1.1. Criar ações para incentivar e garantir a permanência de discentes nas instituições por meio de editais para a concessão de bolsas, auxílio para qualificação, auxílios permanência (p.ex.: moradia, alimentação e creche), custeio (p. ex.: para mobilidade nacional e internacional, acesso digital etc.) e capital (p. ex.: aquisição de computadores, acessibilidade), garantindo sua integração plena à formação de excelência da pós-graduação; 3.1.6. Formar equipes para acompanhamento e tutoria dos ingressantes, a partir das ações afirmativas;
	DIRETRIZ 4: Criar estratégias para o incentivo à diversidade do Corpo Docente dos PPG (4.1. Incluir, no corpo docente dos programas, pessoas beneficiárias das PDI, e garantir sua permanência com respeito à sua condição pessoal)	4.1.7. Estimular a revisão de critérios ou indicadores de avaliação que reforcem desigualdades e não permitam a inclusão de docentes diversos no corpo docente; 4.1.8. Criar estratégias para fixação de egressos das ações afirmativas nos PPGs, com bolsas de pós-doutorado e como docentes juniores colaboradores; 4.1.9. Desenvolver estratégias para o acolhimento, como professores visitantes e/ou colaboradores, e incentivo da mobilidade internacional, especialmente Sul-Sul, e que contemple docentes como refugiados, migrantes, e pessoas da África;
	DIRETRIZ 5: Criar estratégias para monitoramento dos egressos e de validação das ações afirmativas (5.1. Melhorar a estrutura de governança de todos os atores do SNPG, para criar meios	5.1.2. Criar mecanismos para acompanhamento de egressos, para verificar sua inclusão como docente de PPG, docente de ensino superior, pesquisador em Instituto de Pesquisa ou em outros setores;

	adequados de acompanhamento dos resultados, especialmente do destino dos egressos, e de validação das ações afirmativas.	
Assimetria regional e mobilidade intranacional	DIRETRIZ 7: Traçar políticas indutoras de financiamento para a redução das assimetrias regionais e intrarregionais. (7.1. Aumentar o financiamento dos PPGs de maneira direcionada, especificamente para regiões assimétricas (N, NE e CO), para criar novas oportunidades).	7.1.1. Elevar expressivamente o número de bolsas de pós-graduação para pós-graduandos de IESs e PPGs dessas regiões; 7.1.2. Ampliar os recursos para infraestrutura e para a pesquisa dos PPGs dessas regiões; 7.1.3. Criar editais específicos para financiamento dos PPGs dessas regiões;
	DIRETRIZ 8: Incentivar a solidariedade acadêmica como forma de contribuir para a criação de um ambiente mais equitativo na PG (8.1. Incentivar a colaboração entre os PPGs de diferentes regiões, por meio da solidariedade acadêmica, facilitando o compartilhamento de conhecimento, colaborações em pesquisa e intercâmbio de pós-graduandos.	8.1.2. Estabelecer programas de orientação que conectem pós-graduandos com pesquisadores e profissionais de outras regiões; 8.1.3. Tornar a solidariedade acadêmica um parâmetro obrigatório no processo de avaliação de programas de pós-graduação.
	DIRETRIZ 9: Criar políticas públicas direcionadas a incentivar a pós-graduação a ser mais inclusiva e equânime, em termos regionais e intrarregionais. (9.1. Implementar reformas que criem um ambiente mais inclusivo para pós-graduandos de todas as regiões.)	9.1.1. Estabelecer programas de popularização e difusão do conhecimento científico, ampliando a conscientização sobre a disponibilidade e os benefícios dos PPGs em áreas estratégicas, atraindo assim indivíduos talentosos; 9.1.3. Promover o uso de processos híbridos de ensino e aprendizagem, permitindo a participação de alunos de diferentes locais, reduzindo barreiras geográficas e promovendo maior diversidade acadêmica.
	DIRETRIZ 10: Promover a mobilidade intranacional e internacional como forma de redução das assimetrias (10.1. Estabelecer programas de intercâmbio e parcerias bilaterais ou multilaterais entre as IESs ou instituições de pesquisa, no país e no exterior.	10.1.1. Permitir que pós-graduandos passem determinado período (por exemplo, um semestre ou um ano) em outra instituição, se expondo a diferentes ambientes de pesquisa e colaborando com novos mentores e colegas; 10.1.2. Desenvolver parcerias entre PPGs, para oferecer programas conjuntos ou de dupla/múltipla

	e 10.2. Criar oportunidades de fomento e políticas voltadas à ampliação da mobilidade interna.)	titulação, permitindo que os pós-graduandos prossigam suas pesquisas sob a supervisão de professores de várias instituições, proporcionando uma perspectiva mais ampla, acesso a diversos recursos, e reconhecimento de diferentes nichos de inserção profissional; 10.2.1. Criar oportunidades de financiamento específicas (PROMOBI - Programa de Mobilidade Intranacional), como bolsas de estudo ou apoio financeiro, especificamente voltados a apoiar a mobilidade entre os PPGs. Esses fundos podem ser usados para cobrir despesas de viagem, acomodação e custos relacionados à pesquisa de pós-graduandos que buscam colaborações ou estágios em diferentes instituições no país;
Avaliação da pós-graduação stricto sensu	DIRETRIZ 11: A avaliação de PPGs pela CAPES deve enfatizar a análise da qualidade global dos processos formativos de mestres e doutores, dando centralidade à autoavaliação e ao planejamento estratégico dos PPGs e das IESs, valorizando a diversidade constitutiva do SNPG e considerando os modos de produção e circulação do conhecimento científico na sociedade contemporânea. (11.1. Garantir que mestres e doutores recebam a formação adequada para sua atuação profissional; 11.2. Respeitar e estimular a diversidade das áreas de avaliação do SNPG e 11.3. Aperfeiçoar o processo avaliativo, da Coleta ao tratamento e à análise dos dados)	11.1.1. Adotar, adequadamente, a multidimensionalidade já presente na atual ficha de avaliação, mantendo as três dimensões (Programa, Formação e Impacto) para todos os PPGs e focalizando os diversos aspectos da qualidade educacional de forma integrada; 11.1.2. Induzir e coordenar a implementação da política de autoavaliação dos PPGs, para que estes definam de modo claro e consistente sua capacidade formadora, destacando o papel dos orientadores no desenvolvimento das habilidades necessárias para a atuação de mestres e doutores em cada área; 11.1.4. Na autoavaliação do PPG, deve ser especialmente valorizada a avaliação dos próprios pós-graduandos sobre seu processo formador e a qualidade do programa; 11.1.5. Os agentes envolvidos na autoavaliação (docentes, pós-graduandos, egressos, corpo de avaliadores, pró-reitorias etc.) devem ter maior participação no processo avaliativo e, sempre que possível, valorizar um olhar global e articulado para as instituições (levando em conta a graduação e a pós-graduação); 11.1.6. A produção intelectual dos PPGs deve ser avaliada qualitativamente, por sua função formativa, relevância, impacto e caráter inovador, com clara adequação aos objetivos de formação do PPG;

		11.1.7. As ações de internacionalização de docentes e pós-graduandos devem ser avaliadas pela sua conveniência para a qualificação do PPG e de seu corpo de orientadores. 11.2.4. O conceito e o número de áreas de avaliação devem ser repensados, levando-se em conta: a) a dinâmica contemporânea de surgimento de novas áreas de ponta do conhecimento científico, muitas vezes inter, multi ou transdisciplinares; b) o valor positivo da diversidade de processos formativos e padrões de produção intelectual das áreas; c) a quantidade de programas a serem avaliados, de modo que o trabalho avaliativo, multidimensional e qualitativo possa ser realizado adequadamente; 11.3.2. Redimensionar o conjunto de dados utilizados, de acordo com os critérios definidos pelas áreas de avaliação, a partir de seus percursos formativos e das habilidades a serem desenvolvidas nos egressos; 11.3.3. Dar centralidade, na Plataforma Sucupira, aos dados relativos à autoavaliação e ao planejamento estratégico dos PPGs e suas IESs, reduzindo o peso da produção intelectual;
	DIRETRIZ 12: A avaliação de PPGs deve contribuir para a correção de assimetrias regionais e intrarregionais, além de induzir a inclusão da pluralidade social, racial, sexual e de gênero, favorecendo ainda práticas que garantam a democracia interna dos programas e a saúde física e mental de seus agentes (docentes, pós-graduandos e servidores administrativos). (12.1. Contribuir para a redução das assimetrias regionais e intrarregionais e 12.3. Estimular práticas de gestão que garantam a democracia e a saúde física e mental de docentes, pós-graduandos, pesquisadores, técnicos e demais funcionários	12.1.2. A avaliação de entrada deve contemplar novos modelos de pós-graduação, assim como repensar as exigências burocráticas e agilizar os fluxos, especialmente das propostas que valorizem a colaboração entre programas de diferentes regiões, de modo a discutir questões estratégicas para o país ou corrigir injustiças advindas da assimetria regional, em rede ou EAD; 12.1.5. A avaliação deve permitir a discussão de novas estratégias de fomento, de modo a garantir isonomia de oportunidades para a consolidação e desenvolvimento de todos os PPGs, com especial atenção aos cursos em regiões centrais para o avanço da pós-graduação brasileira; 12.1.6. A participação do docente em mais de um PPG e as estratégias de solidariedade entre programas devem refletir uma política de correção de assimetrias regionais, intrarregionais, inter e intrainstitucionais.

		12.3.2. A avaliação considerar indicadores que contemplem as práticas desenvolvidas pelos PPGs para a garantia de uma gestão democrática, que atenda a todos; 12.3.3. A avaliação deve ser humanizada, incluindo em seus parâmetros as práticas desenvolvidas pelos PPGs para proporcionar um ambiente acadêmico mais saudável e monitorar os casos de atraso, evasão ou afastamento causados por problemas de saúde física e mental.
	DIRETRIZ 13: A avaliação de PPGs pela CAPES deve produzir um retrato amplo da pós-graduação brasileira, oferecendo informações relevantes à sociedade e sustentando a elaboração de políticas públicas nos campos da educação e da ciência, tecnologia e inovação. (13.1. Produzir relatórios e outros instrumentos que divulguem os diferentes cursos e programas, nas três dimensões propostas e em seus objetivos e 13.2. Integrar a Avaliação dos PPGs à da educação superior)	13.1.2. A avaliação deve coletar e divulgar informações sobre a qualidade do processo formador, sobre a qualificação dos orientadores e sobre o impacto social dos PPGs, de modo a incentivar a interação da pós-graduação com a sociedade (empresas, terceiro setor, instituições científicas e culturais etc.); 13.2.1. Os dados resultantes da avaliação devem ser integrados aos do INEP, de modo a permitir uma análise global da educação superior (IESSs, graduação, pós-graduação, cursos e programas);
Fomento e relações com a sociedade, incluindo o setor produtivo não acadêmico	DIRETRIZ 15: Garantir a estabilidade e previsibilidade das ações e do financiamento do SNPG, por meio da articulação das agências federais, estaduais e municipais (15.2. Assegurar fontes de financiamento estáveis e adequadas para fortalecer o sistema de pós-graduação)	15.2.1. Estabelecer fontes de financiamento adequadas para o funcionamento do SNPG, tanto por meio de investimentos públicos quanto privados, visando promover a qualidade e a sustentabilidade do sistema; 15.2.2. Garantir remuneração estável e previsível para as atividades de pós-graduados, a fim de atrair e manter profissionais qualificados; 15.2.3. Estabelecer mecanismos que garantam reajustes periódicos dos valores das bolsas, assegurando a competitividade, a atratividade e o reconhecimento profissional das atividades realizadas por pós-graduandos, inclusive pós-doutorandos, quando relacionadas à formação acadêmica e de pesquisa nas IESSs e ICTs;
Futuro dos egressos e ingressantes	DIRETRIZ 19: O perfil dos egressos da pós-graduação	19.1.1. Induzir o debate sobre a formação na pós-graduação, no qual

	brasileira deverá ser dinâmico, flexível e alinhado às constantes transformações que o mundo profissional requer, visando a uma qualificação vocacionada para a empregabilidade, trabalhabilidade e, sobretudo, responsivo às demandas sociais. (19.1. Promover uma ampla reforma das matrizes de formação pós-graduada e 19.2. Promover ações de valorização do pós-graduando)	deverá ser incluído o aprendizado de competências e habilidades interativas e digitais, vocacionadas a responder às mudanças de cenários; 19.1.2. Estimular a criação de um ecossistema abrangente, incluindo orientação, networking, e aprimoramento de habilidades e parcerias com ambientes não acadêmicos (empresas, governos e organizações sociais); 19.1.3. Inovar as matrizes formativas a partir do diálogo com as demandas do setor profissional (educacional, empresarial, de serviços, cultural, e patrimonial, entre outros) e da sociedade; 19.1.4. Discutir e implementar parâmetros avaliativos capazes de valorizar e induzir ações de formação e atuação de impacto local, regional, nacional e internacional dos PPGs; 19.2.1. Rever, de modo contínuo, os valores e o número de bolsas de pós-graduação oferecidas, em todas as modalidades; 19.2.2. Dar acesso a programas de orientação profissional especificamente desenhados para pós-graduandos, informando sobre as estratégias para a busca de emprego, redação de CVs, cartas de apresentação, preparação para entrevistas e informações específicas sobre a área de atuação; 19.2.3. Apoiar a demanda dos pós-graduandos de implementar uma cesta de direitos básicos, que considere sua condição híbrida e inclua direitos estudantis, trabalhistas e previdenciários.
	DIRETRIZ 20: Induzir um efetivo diálogo da Pós-graduação com o ecossistema local e com as demandas sociais mais amplas (20.1. Estabelecer uma política de maior integração com o setor profissional, visando, simultaneamente, ao fortalecimento dos ecossistemas de inovação brasileiro e a um maior índice de empregabilidade dos pós-graduados)	20.1.1. Prospectar instituições locais que necessitem de uma qualificação incremental ou radical, tecnológica ou processual (potencializando a geração de valor agregado aos produtos); 20.1.5. Incentivar a interação com profissionais de suas áreas, participar de conferências e congressos, participar de associações profissionais, inclusive on-line, auxiliando a formação de um networking com conexões valiosas e referências profissionais; 20.1.6. Criar políticas nacionais de incentivo à expansão de ocupações qualificadas, para ampliar a empregabilidade dos egressos da pós-graduação;

Internacionalização e visibilidade global	DIRETRIZ 21: Internacionalização da pós-graduação brasileira orientada à soberania nacional e ao alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável e das estratégias nacionais (21.1 Consolidar uma Política Nacional de Internacionalização para o SNPG; 21.2 Ampliar a presença, visibilidade e atração internacional do SNPG e 21.3 Promover e fortalecer a interação com instituições estrangeiras, em áreas estratégicas de interesse para o desenvolvimento nacional	21.1.3. Promover no SNPG a criação de redes de apoio e solidariedade nas ações de internacionalização; 21.1.4. Estudar experiências internacionais e nacionais (benchmarking) para embasar o desenho da política de internacionalização 21.2.1. Retomar o papel de destaque do Brasil nas políticas de cooperação estratégica e solidária com o Sul Global, nas quais a formação de pessoal de nível superior seja central para o desenvolvimento acadêmico, científico, tecnológico e inovador; 21.3.1. Incorporar a Agenda Nacional de Formação de Recursos Humanos de Alto Nível no desenho das cooperações internacionais, para a mobilidade acadêmica internacional. 21.3.2. Aumentar o intercâmbio de forma estratégica, conectando-o com os planos de cada instituição e com temas importantes para o desenvolvimento do país. 21.3.3. Direcionar os esforços de internacionalização para áreas que contribuam diretamente para o desenvolvimento do país, utilizando a formação de recursos humanos como eixo central. 21.3.4. Criar mecanismos de financiamento que possibilitem a construção de parcerias internacionais duradouras, com foco em atividades diversas.
Pesquisa institucionalizada, extensão e inovação	DIRETRIZ 22: Pesquisa Institucionalizada, extensão e inovação, promovidas no âmbito do SNPG, para o fortalecimento da formação de recursos humanos de alto nível, em consonância com as potencialidades e os desafios nacionais (22.2. Incentivar o desenvolvimento da pesquisa para a inovação social, educacional, tecnológica e transformacional e 22.3 Promover a extensão universitária no âmbito da pós-graduação, que contemple as interações com a sociedade	22.2.1. Induzir e valorizar a criação de vínculos da pós-graduação brasileira com os ecossistemas de inovação, para melhor conexão da formação às necessidades do mundo do trabalho e para maior absorção de egressos 22.2.2. Incentivar que os programas de pós-graduação incluam a inovação e a interação com os setores não acadêmicos como forma de impulsionar o desenvolvimento educacional, científico, tecnológico e empresarial nacional 22.2.3. Estimular a inserção da inovação social, ambiental, cultural e tecnológica no contexto da pós-graduação, a partir de programas estratégicos envolvendo governo-universidades-empresas-sociedade

	em ambientes diversos, com oportunidades de transformação social, no contexto do desenvolvimento sustentável)	22.2.4. Incentivar o desenvolvimento de ambientes de inovação nas universidades e seus arredores (parques tecnológicos), de modo a transformar conhecimento em desenvolvimento e criar oportunidades de absorção do capital humano formado nos cursos de mestrado e doutorado. 22.3.1. Incorporar a extensão universitária aos processos formativos da pós-graduação 22.3.2. Estimular o papel de liderança do pós-graduando no planejamento, execução e avaliação de atividades de extensão, em conjunto com a formação voltada ao ensino e pesquisa 22.3.3. Aproximar, por meio da extensão, a pesquisa, a tecnologia e a inovação das necessidades dos diferentes segmentos da sociedade

Fonte: Elaborador pelo autor, com base em: CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029**. Brasília: CAPES, 2025, Anexo I - Compilado das Recomendações.

Entre as diretrizes, 17 foram relacionadas de algum modo com o objeto desta pesquisa, aqui se repetindo o mesmo modo de análise do tópico anterior, adicionando-se ao que eventualmente não foi abordado na proposta “básica”.

No âmbito da equidade e diversidade na pós-graduação, a diretriz número 2 recomenda que docentes e/ou corpo técnico formem um núcleo capacitado para candidaturas provenientes de ações afirmativas. Nesse sentido, a formação aqui é direcionada para lidar com esse propósito, aspecto que pode ser vinculado à formação docente continuada, para constante aprimoração e análise dos processos de cotas e das necessidades da realidade que a IES integra.

Inclusive, esse ponto incentiva uma das competências que se espera do graduando, que é “aceitar a diversidade e o pluralismo cultural”⁴²⁷.

A diretriz número 3 traz consigo duas recomendações, sendo uma delas a continuidade da anterior. Afinal, não basta o ingresso, mas é preciso ter equipes e tutorias capazes de acompanhar os estudantes provenientes de ações afirmativas, aspecto que também poderia ser vinculado à formação docente continuada, pois os enfrentamentos e desafios enfrentados por essas equipes são os mais diversos. A segunda já versa sobre estrutura adequada para manter esses estudantes dentro de

⁴²⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Inciso X, art. 4º.

sala de aula da pós, por meio de bolsas, custeios e capital de investimento, requisitos básicos para auxiliar o trabalho do docente que, apenas com treinamento, não consegue sobrepujar a ausência das necessidades materiais.

A diretriz número 4 está diretamente relacionada com a formação docente, com três recomendações relacionadas à diversidade desses profissionais. Um deles é a revisão de critérios ou indicadores que fomentam desigualdades. Afinal, considerar que existe um recorte de predomínio do perfil docente e que esse acaba prejudicando outras visões necessárias às salas de aulas, seja pelo aspecto do gênero, raça/etnia ou para pessoas com deficiência, é um fator a ser considerado na democratização efetiva do ensino. Esse ponto, inclusive, é fomentado pelas DCN, que busca “desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos”⁴²⁸, aspecto que somente é possível quando o próprio espaço é propício para essa prática.

Conforme os dados do painel estatístico do censo da educação superior⁴²⁹, o perfil dos três PPGD estudados são bastante similares: A USP possui dados representativos desta distorção: predomínio de homens (180 homens para 59 mulheres em 2024, mais de 90% dos docentes são brancos (maior distorção racial entre os três), com idade aproximada em 47 anos de idade. Quanto à UFMG, ela tem uma peculiaridade, 30% não declararam sua “cor-raça”, aspecto que torna esse dado prejudicado. Contudo, entre os 70% restantes, mais de 59% dos docentes são brancos (aspecto que traz uma proximidade à USP), com idade aproximada de 43 anos e existe o predomínio de homens, na proporção de 99 para 52 mulheres (diferença menor que a da USP, mas que ainda demonstra grande desproporcionalidade de dois para uma).

Na UNB, os dados da plataforma não são confiáveis, pois apesar de seguir o padrão dos demais (predomínio de homens, brancos, com mais de 40 anos) a plataforma informa que os docentes vinculados ao PPGD são mais de 900, aspecto que torna o restante dos dados questionáveis, pois nem a Faculdade de Direito da UnB inteira possui essa quantidade de professores em seus quadros.

⁴²⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Inciso XIV, art. 4º.

⁴²⁹ BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Disponível em: PowerBI - CES

Quanto aos docentes deficientes, a USP não possui dados, a UFMG declara possuir 1 e, a UnB, com seus dados questionáveis, declara possuir 5 em 2024.

Esses dados reforçam, mais uma vez, a consequência histórica do predomínio de critérios de avaliação produtivistas, agora também associados com características da própria sociedade brasileira que privilegia homens (patriarcado), brancos (racismo estrutural), e não-deficientes (capacitismo) que não abrem espaço para docentes que não se encaixam no padrão e nas métricas que a academia exige dos seus professores.

A segunda recomendação é a criação de bolsas de pós-doutorado ou cargos de docentes juniores colaboradores para egressos de ações afirmativas. Esse seria um movimento tanto de apoio material, mas também uma tentativa de compensação dessa distorção existente no perfil do professorado nos PPGD, caso implementado no campo do Direito. A terceira é vinculada com a internacionalização, porém em valorização do sul global, para incentivar diálogos com a academia de países africanos, bem como para acolher docentes refugiados ou migrantes, aspecto que poderia viabilizar formações docentes com perspectivas de incentivo e compartilhamento de soluções para mazelas socioeconômicas compartilhadas entre tais nações e suas salas de aula.

Esse ponto pode viabilizar tanto o desenvolvimento da cultura do diálogo, como também a capacidade de desenvolver técnicas de raciocínio e argumentação para propor soluções no âmbito do Direito, além de observar a experiência estrangeira e comparada, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas⁴³⁰.

A diretriz número 5 solicita a criação de um monitoramento dos egressos para validar as políticas afirmativas eventualmente implementadas, seja na atuação desses como docentes ou pesquisadores. Essa questão é essencial para saber o impacto e a efetividade do conjunto das políticas públicas adotadas na seara dos PPG e a democratização de saberes docentes advindos de pessoas com perfis diversos.

⁴³⁰ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Incisos I, V e VI do art. 4º.

Agora na seara da assimetria regional e mobilidade intranacional, a diretriz número 7 trouxe três recomendações. As três são relacionadas à questão material, sendo a primeira com o aumento de bolsas para estudantes de PPG que estejam em regiões do Brasil menos privilegiadas, aumento de recursos e infraestrutura para os PPG desses mesmos locais e editais específicos de financiamento para essas regiões. Esses pontos viabilizam a questão material que é inerente à qualidade da formação docente, possibilitando mais um instrumento para diminuir os abismos de produção e divulgação científica existentes entre as várias realidades brasileiras.

A diretriz número 8 trouxe duas recomendações, vinculadas à solidariedade acadêmica entre os PPG de regiões diversas, uma pela via de orientações entre regiões e outra que a solidariedade acadêmica seja um parâmetro obrigatório nos processos avaliativos. No âmbito da formação docente, esses critérios podem fomentar maior intercâmbio de experiências docentes entre regiões diversas, possibilitando a criação de redes de compartilhamento em prol do combate ao isolacionismo que aflige essa classe. Bem como, pode estimular uma competência necessária para ser repassada aos graduandos, que é desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos profissionais⁴³¹.

A diretriz número 9 aponta duas recomendações relevantes para a temática da formação docente. A primeira fala de programas de popularização e difusão do conhecimento científico para atrair pessoas para o mundo acadêmico. Nesse sentido, foi apontado anteriormente a importância da formação docente inicial e contínua que permita o desenvolvimento deste tipo de habilidade por parte dos docentes, que são as principais pontes entre a universidade e a sociedade, pela perspectiva da presente pesquisa.

E, na mesma percepção de uma necessidade formativa específica por parte da classe docente, existe a segunda recomendação que incentiva o uso de processos híbridos de ensino e aprendizagem para permitir atingir mais discentes, algo que somente pode ser concebido por meio de uma preparação e estrutura adequada. Tais pontos podem ser vistos como competências nas DCN, que fomentam o domínio de “...instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de

⁴³¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Inciso XIII do art. 4º.

compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito” e a capacidade de se comunicar de maneira precisa⁴³².

A diretriz número 10 busca a mobilidade intranacional e internacional como maneiras de reduzir assimetrias entre regiões, separando-se três recomendações que podem ser vinculadas à formação docente. O primeiro é o intercâmbio de discentes entre instituições, aspecto que poderia envolver programas de formação docente. O segundo é a parceria entre programas para duplas ou múltiplas titulações dos discentes envolvidos, aspecto que possibilitaria uma maior troca entre as experiências e realidades que cada PPG possui. O terceiro é material, uma bolsa de estudos para mobilidade acadêmica interna que viabiliza que as duas ações anteriores possam ser concretas, possibilitando que discentes angariem experiências docentes em outros espaços para os seus próprios PPG.

Tratando sobre a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, a diretriz 11 trouxe nove recomendações possíveis de serem vinculadas à formação docente.

A primeira delas trata da multidimensionalidade das dimensões “formação, programa e impacto” para todos os PPG, focalizando na qualidade educacional por meio desses três eixos, vistos na ficha de avaliação do Direito e nas demais fichas. Nesse sentido, mais uma vez aqui se reforça a importância da formação docente como a linha capaz de costurar esses três aspectos, pois é por meio desta que ocorre a mesma valoração para ações que englobam ensino, pesquisa e extensão que, conseqüentemente, impactam as dimensões mencionadas.

A segunda, terceira e quarta recomendações tratam da implementação de uma política de autoavaliação dos PPG, destinada à observar sua capacidade formadora e o papel dos orientadores de maneira que englobe diversos agentes da IES, principalmente seus discentes. A formação docente, nesse sentido, pode se beneficiar disso ao criar espaços horizontalizados de diálogo e trocas de experiências, para estabelecer como poderia ocorrer esse processo, que precisa ser pensado de maneira coletiva e consciente dos desafios inerentes à realidade de cada curso/programa.

⁴³² BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Incisos III e IV do art. 4º.

A quinta recomendação fala sobre a produção intelectual, que precisa ser avaliada de maneira qualitativa, dada suas diversas possibilidades de funções: “formativa, relevância, impacto e caráter inovador”. Isso poderia ser uma clara abertura para o incentivo de produções destinadas à formação docente no ensino superior, que poderiam se encaixar em todos esses critérios, desde que o PPG adote isso como um de seus objetivos.

A sexta trata sobre a internacionalização de docentes e discentes precisar ser avaliada pelo critério de conveniência ao Programa e do corpo de orientadores. Apesar de tratar os docentes como “orientadores”, dando com isso o viés de pesquisa da determinação, essas ações também poderiam ser aproveitadas no âmbito da formação docente, que poderia angariar experiências internacionais para aperfeiçoar competências e habilidades que essa profissão exige.

A sétima recomendação é repensar as áreas de avaliação e, entre as possibilidades elencadas, a diversidade dos processos formativos e das produções nas áreas, campo esse que a formação docente poderia explorar para ganhar espaço dentro dos PPG.

A oitava e nona recomendações são relacionadas, pois envolvem o redimensionamento dos dados do seu PPG/curso, para englobar o percurso formativo e as habilidades dos egressos, focando na autoavaliação e no planejamento estratégico do PPG que, teoricamente, deverá reduzir o peso da produção intelectual nessas fases. Desse modo, poderia a formação docente ser incluída nessas possibilidades, como uma alternativa à redução justificada das produções intelectuais.

A diretriz 12 possui cinco recomendações. Três delas se relacionam, no sentido das avaliações de entrada nos PPG (tanto de docentes, quanto de discentes e corpo técnico) precisarem proporcionar correções nas assimetrias regionais, estratégias de isonomia de oportunidades para todos os PPG e o compartilhamento de docentes entre os programas que vise também corrigir tais assimetrias. Aqui se enxerga a possibilidade, tanto em concursos de entrada quanto internamente, estímulos para a formação docente e trocas de experiências entre as regiões, por exemplo, com a criação de um projeto de compartilhamento docente para formações iniciais e contínuas em todo o país.

As outras duas recomendações que envolvem a consideração de indicadores que contemplem uma gestão democrática que atenda a todos, ou seja,

profissionais que desejem focar seus esforços na formação docente deveriam ser tão valorizados quanto os pesquisadores, incluindo neste ponto também o incentivo de um ambiente humanizado e saudável, aspecto que a formação docente com práticas de compartilhamento e horizontalizadas poderiam auxiliar no combate ao isolacionismo de professores ou evitar relações abusivas que são desenvolvidas no espaço verticalizado que se forma entre orientadores e orientandos em diversos momentos.

A diretriz 13 engloba duas recomendações, sendo a primeira que a avaliação deve coletar informações que incentivem a interação dos PPG com os diversos setores da sociedade. Nesse sentido, uma parte dessa interação necessariamente perpassa a formação docente, que é capaz de traduzir o impacto das pesquisas desenvolvidas para a comunidade, bem como de atualizar os discentes em sala de aula ao mesmo tempo e fazê-los ter efeito multiplicador dessas práticas por meio da extensão. A segunda é uma recomendação que precisam tais dados serem integrados ao INEP para se permitir uma análise global das IES (PPG e graduações), sendo os docentes os principais agentes que transitam nestes dois espaços e que melhor podem trazer resultados nestas políticas avaliativas.

Na seara do fomento e relações com a sociedade, incluindo o setor produtivo não acadêmico, a diretriz número 15 traz três recomendações associadas, todas associadas com questões materiais, que englobam: estabelecer fontes de financiamento público e privado para o funcionamento do sistema nacional de pós-graduação (SNPG) e remuneração estável para atrair e manter pós-graduandos e mecanismos de reajustes periódicos dos valores de bolsas, desde os pós-graduandos até os pós-doutorandos. Aqui, mais uma vez, a base para se ter uma formação docente adequada se estabelece, pois sem financiamento adequado, não é possível exigir comprometimento ou criar condições de trabalho para essa atividade.

Quanto ao futuro dos egressos e ingressantes, a diretriz 19 faz sete recomendações. As quatro primeiras são todas relacionadas à formação na pós-graduação e como novas habilidades e competências são exigidas dos pós-graduandos, além da necessária reforma dessas matrizes. Passando por *networking* com ambientes não acadêmicos, habilidades digitais e vocacionadas à responder mudanças de cenários, diálogo com diversos setores da sociedade e parâmetros indutores de ações de formação e atuação de impacto dos PPG, todos

esses pontos carecem, antes de tudo, de um quadro docente preparado e capacitado para enfrentar e viabilizar esses contatos por parte dos discentes, sendo fundamental um preparo adequado da classe docente para tantas novas perspectivas. E, certamente, aqui não podendo se olvidar da perspectiva crítica que essa formação necessita, para não gerar meros reprodutores que formam pessoas-instrumentos, que vão apenas contribuir para o crescimento do mercado e que serão descartados quando não mais úteis aos seus propósitos.

As três últimas, também correlacionadas, tratam de aspectos materiais dessa proposta, que engloba valores e números de bolsas, programas de orientação profissional para pós-graduandos e a concessão de direitos básicos, dada a condição híbrida de profissional formado, mas que ainda está em processo formativo. Outra vez, o preparo docente para guiar os discentes nestes momentos é fundamental, pois apenas por meio dele que uma consciência de classe e a união por uma formação contínua, solidária e horizontalizada é possível, permitindo com que os docentes não se preocupem tanto com as condições materiais que seus alunos enfrentam.

A diretriz número 20 trouxe três recomendações, todas elas com um único propósito: promover a conexão dos profissionais capacitados pelo PPG com instituições locais e contatos nacionais/internacionais, buscando promover a diminuição das demandas socioeconômicas brasileiras. Esse fator tanto promoveria a inovação quanto a empregabilidade dos egressos dos PPG, condições essas que poderiam ser facilitadas por docentes que sejam capazes de prospectar e identificar essas oportunidades locais e regionalmente.

Em relação à internacionalização e visibilidade global, a diretriz 21 tem sete recomendações que merecem ser abordadas pela ótica da formação docente. Duas delas, que são relacionadas, é a criação de redes de solidariedade de internacionalização e o fomento de um *benchmarking* nacional/internacional prévio, para desenhar a referida política. Nesse sentido, uma formação docente poderia promover que tais experiências fossem coletadas e analisadas *in loco* por nossos professores, trazendo consigo dados para embasar tais políticas em suas próprias IES, sendo, inclusive, a USP, UFMG e UnB as práticas nacionais que poderiam merecer esse estudo interno na seara dos PPGD.

A terceira consiste do Brasil ser papel de destaque no sul global, aspecto que somente pode ser alcançado com um corpo docente estruturado e treinado para

ser nosso cartão de visitas aos parceiros internacionais, ao ponto desses desejarem trazer seus cérebros para o Brasil.

A quarta solicita a incorporação da Agenda Nacional de Formação de Recursos Humanos de Alto Nível⁴³³ no desenho das cooperações internacionais para mobilidade acadêmica. Entre seus 20 macrotemas, o de número 12 (Educação, Inovação Pedagógica e Formação de Professores) se relaciona diretamente com a formação docente e possui abrangência entre os 27 estados da federação⁴³⁴, aspecto que aponta para ser possível correlacionar a formação docente com o processo de internacionalização.

A quinta, sexta e sétima recomendações são estruturais e buscam associar as temáticas de interesse dos PPG com o desenvolvimento nacional e a criação de mecanismos de financiamento para manter parcerias internacionais de longo prazo.

No âmbito da pesquisa institucionalizada, extensão e inovação, a diretriz 22 tem mais sete recomendações vinculadas ao tema desta pesquisa. Quatro dessas são associadas à inovação, que busca incentivar o desenvolvimento educacional, científico, tecnológico e empresarial nacional, por meio de relações envolvendo governo-universidades-empresas-sociedade. Nesse ponto, a formação docente contribui de maneira a formar profissionais capazes de criar esses espaços e promover essas pontes.

⁴³³ Cf. Publicado em 17 de novembro de 2025, é um documento que não foi possível ser analisado completamente nesta pesquisa, pois ainda não estava com todos os seus dados liberados no sítio eletrônico da CAPES antes da sua finalização. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/agenda-nacional-para-a-formacao-d-e-pessoal-de-nivel-superior>. Acesso em: 29 nov. 2025.

⁴³⁴ “O macrotema “Educação, Inovação Pedagógica e Formação de Professores” articula e integra políticas públicas, equidade educacional e valorização docente como pilares para transformar a qualidade da educação no Brasil. Abrange quatro dimensões centrais: inovação pedagógica, formação docente, inclusão social e fortalecimento das políticas educacionais. A inovação pedagógica envolve metodologias ativas, ensino híbrido, novas tecnologias educacionais, ambientes digitais de aprendizagem, educação digital e inovação curricular, estimulando protagonismo estudantil, aprendizagem ao longo da vida e redução das desigualdades. A formação docente foca em capacitação continuada, formação integral, qualificação pedagógica, equidade no ensino superior, interculturalidade, educação indígena, educação quilombola e valorização docente, assegurando preparo crítico, reflexivo e inovador para os desafios contemporâneos. A inclusão social conecta educação inclusiva, acessibilidade educacional, permanência escolar, diversidade cultural, políticas afirmativas e redução da distorção idade-série, garantindo acesso universal à educação básica, profissional e superior. O fortalecimento das políticas educacionais integra o regime de colaboração, gestão democrática, infraestrutura escolar, políticas de igualdade de gênero, integração universidade-escola, parcerias interinstitucionais e internacionalização”. (CAPES. **Observatório da Agenda Nacional**. Macrotemas - Descrição. Disponível em: <https://agendanacional.capes.gov.br/graph>. Acesso em: 30 nov. 2025).

No âmbito da extensão, existem mais três recomendações, todas associadas aos processos formativos que essa pode promover no âmbito da pós-graduação em conjunto com a pesquisa e o ensino. Para tanto, apenas docentes com preparação prévia para conduzir esses processos adequadamente e que são capazes de delimitar as estruturas necessárias para as intervenções, são capazes de agregar adequadamente este pilar do tripé educacional no âmbito dos PPG.

As diretrizes de número 23 em diante, que envolvem a “pós-graduação e educação básica”, apesar de possuírem grande relação com os propósitos da formação docente que aqui se prega, elas continuam mantendo o enfoque desse ponto destinado para a educação básica, como se a formação para a educação superior não carecesse de demandas similares, conforme visto até então.

Por isso, essas não puderam ser destacadas no quadro, mantendo-se apenas as que possuíam relações diretas ou indiretas com a formação docente voltada à atuação no ensino superior.

Resumindo-se, as diretrizes do PNPG recomendam aos docentes e seus PPG que: 1 - Sejam capacitados para lidar e aperfeiçoar as ações afirmativas de entrada e permanência vinculadas aos estudantes da *stricto sensu*; 2 - Possuam estrutura de financiamento para auxiliar a manter os discentes provenientes de ações afirmativas vinculados ao PPG; 3 - Possuam maior diversidade étnica/racial, gênero e de pessoas com deficiência, por meio de ações, critérios e indicadores que favoreçam a entrada e permanência desses grupos no corpo docente dos PPG; 4 - Façam internacionalização e acolhimento de docentes provenientes do sul global; 5 - Criem mecanismos de rastreamento das atividades exercidas pelos egressos, com foco nos provenientes de ações afirmativas; 6 - Mobilizem-se por bolsas, recursos, infraestrutura e editais específicos para as regiões norte, nordeste e centro-oeste; 7 - Criem parâmetros obrigatórios de fomento à solidariedade acadêmica intranacional, com enfoque em regiões com menos recursos; 8 - Sejam capacitados como divulgadores científicos e para o uso adequado de processos híbridos de ensino e aprendizagem, buscando com isso atingir mais pessoas e popularizar a ciência; 9 - Possuam programas de bolsas para trocas intranacionais de seus discentes, para que esses possam ter aulas, pesquisas e até títulos com duas ou mais chancelas universitárias; 10 - Observem os critérios das fichas de avaliação; 11 - Estabeleçam critérios de autoavaliação da sua capacidade formadora, com

valorização discente neste processo e dos demais agentes, valorizando a conexão PPG e graduação; 12 - Tratem sua produção intelectual de maneira qualitativa e adequada aos objetivos do PPG; 13 - Repensem seus processos formativos e de produção intelectual no processo avaliativo, focando na formação docente e diminuindo o peso das produções intelectuais; 14 - Fomentem a inclusão de professores de outras regiões e enviem os seus para outras IES, assim como discentes e corpo técnico, em ações que visem promover novos modelos de pós-graduação colaborativa para corrigir assimetrias; 15 - Façam indicadores que garantam uma gestão democrática que atenda todos os perfis de docentes e discentes, por uma perspectiva humanizada e de preservação da saúde física e mental de seus integrantes; 16 - Reúnam dados que reflitam a relação dos PPG com a sociedade e suas próprias graduações e IES; 17 - Promovam o estabelecimento de fontes contínuas, seguras e atualizadas de financiamento para discentes e docentes vinculados aos PPG; 18 - Revisitem o perfil dos egressos para adaptá-los ao que o mundo profissional requer e conscientizar sobre a necessidade de direitos básicos aos pós-graduandos (trabalhistas, previdenciários etc.); 19 - Busquem instituições locais que necessitem da mão de obra qualificada que o Programa está produzindo e fomentem esse movimento nacionalmente; 20 - Estabelecer um *benchmarking* para construir políticas de internacionalização em seu PPG; 21 - Formar profissionais e direcionar esforços/interesses das IES para o Brasil ser estratégico no âmbito do Sul Global e, com isso, venha a ser promovido o desenvolvimento nacional; 22 - Fomentem a inovação e a extensão nos processos formativos dos seus PPG.

Por meio da análise feita, é possível notar que a maior parte das recomendações perpassam de maneira subsidiária a formação docente (apesar de ser mais fácil encaixar ações que tenham relação com essa temática e que podem ser promovidas por elas do que em relação à ficha de avaliação), enquanto algumas influenciam ou necessitam diretamente da formação docente, apesar das diretrizes do PNPG possuírem ainda a pesquisa como principal enfoque.

Afinal, são diversos avanços que os cursos de Direito poderiam observar com base nela, merecendo destaque aqui a possibilidade (não colocada expressamente), mas que se vislumbra como viável, por encaixar as propostas de formação docente no âmbito do fomento promovido pela Lei Federal n. 10.973 de 2004 (com atualização relevante em 2016), que dispõe sobre incentivos à

inovação⁴³⁵ e à pesquisa científica, encaixando-se nossa proposta no setor da inovação⁴³⁶.

Além disso, existe o reconhecimento no PNPG da necessidade de uma ampla reforma das matrizes de formação pós-graduada, aspecto que coaduna com a proposta desta pesquisa.

Algumas diretrizes (9 e 22, por exemplo) apontam recomendações que exigem habilidades e competências por parte dos docentes bastante específicas, que poderiam ser desenvolvidas, com o enfoque necessário, por meio dos processos de formação inicial e continuada direcionados às necessidades envolvendo governo-empresas-sociedade que lhe fossem demandados.

Concluído o raciocínio vinculado ao PNPG, agora é possível fazer a comparação desses dois instrumentos com o que foi descoberto no âmbito do capítulo 4 e aprofundado no capítulo 5 em relação aos cursos da UFMG, USP e UnB.

⁴³⁵ Art. 2º Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se:

(...)

IV - inovação: **introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social** que resulte em novos produtos, serviços ou **processos** ou que **compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características** a produto, serviço ou **processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho**; (Grifou-se, para destacar o nexo com a ideia de formação docente).

⁴³⁶ Art. 1º Esta Lei estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação tecnológica, ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional do País, nos termos dos arts. 23, 24, 167, 200, 213, 218, 219 e 219-A da Constituição Federal.

(...)

II - promoção e continuidade dos processos de desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, assegurados os recursos humanos, econômicos e financeiros para tal finalidade;

(...)

V - promoção da cooperação e interação entre os entes públicos, entre os setores público e privado e entre empresas;

VI - estímulo à atividade de inovação nas Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação (ICTs) e nas empresas, inclusive para a atração, a constituição e a instalação de centros de pesquisa, desenvolvimento e inovação e de parques e polos tecnológicos no País;

(...)

IX - promoção e continuidade dos processos de formação e capacitação científica e tecnológica;

X - fortalecimento das capacidades operacional, científica, tecnológica e administrativa das ICTs;

XI - atratividade dos instrumentos de fomento e de crédito, bem como sua permanente atualização e aperfeiçoamento;

(...)

XIII - utilização do poder de compra do Estado para fomento à inovação;

6.1.3 Proposta de parâmetros para se implementar uma formação docente estruturada e capacitada com base nas normas e diretrizes existentes.

Conforme foi desenvolvido até então, as fichas de avaliação da área do Direito não possuem indicadores suficientes que abranjam todas as recomendações que o PNPG, publicado poucos meses depois, trouxe como ideais para os PPG de todas as áreas seguirem, especificamente no que concerne às possibilidades e oportunidades de aperfeiçoamento da formação docente na seara do ensino superior.

Enquanto isso, quando colocados em contraste com as normas e orientações normativas vigentes apresentadas no terceiro capítulo, os três melhores PPGD avaliados pela CAPES e suas respectivas graduações, apresentaram condutas no capítulo quatro que tanto poderiam ser prevenidas, quanto também poderiam ser vistas como oportunidades para o campo da formação de professores, conforme a análise desenvolvida pela ótica deste pesquisador e da bibliografia selecionada que trata sobre a temática, aspecto que foi o enfoque do quinto capítulo.

Portanto, com o propósito de responder aos quatro questionamentos que guiaram os dois capítulos anteriores, quais sejam: a) qual o perfil dos professores no Direito? (categoria 1); b) qual a contribuição do professor para a qualidade dos cursos de Direito? (categoria 2); c) quais recursos os professores do Direito possuem para atingirem os objetivos que lhe são apresentados? (categoria 3) e; d) Quais os incentivos para a entrada e o desejo pelo exercício da docência dos alunos de Direito? (categoria 4). Serão feitos quatro quadros, com três colunas cada. Cada quadro será responsável por uma das perguntas, enquanto cada coluna, será responsável por uma fase desta análise.

Na primeira coluna serão inseridas todas as determinações que foram encontradas na ficha de avaliação vigente da área do Direito (publicada em 2025), que puderam ser relacionadas com a formação docente e que, de alguma maneira, poderiam responder aos questionamentos que os PPGD nota 7 e suas graduações foram submetidos pelo pesquisador e que nesta pesquisa foi nomeado como “proposta básica”.

A segunda coluna, central, seguirá a mesma ideia da primeira, porém com o resumo das recomendações feitas de maneira generalizada por parte do

PNPG vigente (publicado em 2025) para todos os PPG do país, aqui sendo denominada “proposta recomendada”, pois segue os parâmetros do que há de mais recente na temática por parte do governo brasileiro e que, não necessariamente, foi ou deve ser implementado pelos PPG.

E, por fim, a terceira coluna consistirá no amálgama das descobertas do capítulo 4 que geraram as análises do capítulo 5. Em grande medida, elas são estruturantes para o cumprimento de aspectos que perpassam as propostas básica e intermediária, mas que foram (ou não) encontradas nos cursos de Direito da USP, UFMG e UnB.

Esses dados foram submetidas ao crivo por parte do pesquisador de reflexões e estudos de uma bibliografia especializada sobre a temática da formação docente no âmbito do ensino superior (e com apoio de pesquisas destinadas à formação docente de maneira geral), que corrobora em apontar os PPG como os espaços adequados para formar os docentes que atuarão em nível universitário e, por isso, foram nomeadas como “parâmetros necessários”.

Para esta pesquisa é necessário, na perspectiva de ser fundamental existir uma modificação do modo como essa política de formação docente no Direito é abordada, pois carece de ser estimulada por diversas vias: pela similitude de importância em relação às ações de pesquisa, por parâmetros avaliativos e métricas relacionadas com essas práticas, por estímulos financeiros e estruturais para que essa prática ocorra de maneira perene, renovada e organizada, enfim, que seja a formação docente em nível superior reconhecida, institucional e profissionalmente, como um dos motores de inovação e divulgação científica do Brasil.

Quadro 26 - Qual o perfil dos professores no Direito?

Crítérios Básicos	Diretrizes Recomendadas	Parâmetros Necessários
• Não foi encontrado.	• Sejam capacitados para lidar e aperfeiçoar as ações afirmativas de entrada e permanência vinculadas aos estudantes da <i>stricto sensu</i>. • Possuam maior diversidade étnica/racial, gênero e de pessoas com	• Sejam estabelecidas normas e diretrizes específicas e vinculativas para a formação andragógica de mestres e doutores. • Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito precisam ser alinhados e comprometidos com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito, para serem observados pelos docentes.

	deficiência, por meio de ações, critérios e indicadores que favoreçam a entrada e permanência desses grupos no corpo docente dos PPG. • Sejam capacitados como divulgadores científicos e para o uso adequado de processos híbridos de ensino e aprendizagem, buscando com isso atingir mais pessoas e popularizar a ciência. • Fomentem a inclusão de professores de outras regiões e enviem os seus para outras IES, assim como discentes e corpo técnico, em ações que visem promover novos modelos de pós-graduação colaborativa para corrigir assimetrias. • Revisitem o perfil dos egressos para adaptá-los ao que o mundo profissional requer e conscientizar sobre a necessidade de direitos básicos aos pós-graduandos (trabalhistas, previdenciários etc.). • Fomentem a inovação e a extensão nos processos formativos dos seus PPG.	• Previsão expressa do uso e de quais modos as Metodologias Ativas podem ser implementadas na realidade de cada curso, capacitando os docentes para tais modalidades de ensino. • Profissionais cujo “capital-pedagógico” e o “capital-científico” sejam valorizados de maneira equânime, durante toda sua carreira. • Transformar as atividades de extensão em parcela integrativa orgânica do processo formativo de alunos, seja da graduação, mestrado ou doutorado, pois são nesses espaços em que os dois mundos (academia e sociedade) podem se mesclar e gerar novos saberes, devendo este movimento ser valorizado por parte das IES (nos PPC, por exemplo), em relação aos docentes que possuem e implementam essas espécies de saberes dentro dos seus cursos. • Tornar os PETs e as Monitorias/Estágios à Docência espaços adequados para desenvolver <i>soft skills</i> (trabalho em equipe, comunicação, respeito e inclusão das diferenças etc.) nos discentes, traduzidas aqui como competências que as DCN solicitam. • Superar o isolamento docente universitário, por meio da reflexão transformativa da sua prática e o desenvolvimento de competências em espaços colaborativos, promovidos por uma liderança pedagógica bem estabelecida e com possibilidade de atuar neste campo ao invés de se afundar na parte burocrática da IES. • Saber exatamente quais são as funções exigidas de um docente. • Preferencialmente, tenha dedicação exclusiva à IES.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 27 - Qual a contribuição do professor para a qualidade dos cursos de Direito?

Critérios Básicos	Diretrizes Recomendadas	Parâmetros Necessários

• Que os docentes atuem na graduação, tenham uma carga horária mínima plausível (porém, sem necessidade de DE) e mantenham uma estabilidade relativa do corpo docente durante o ciclo avaliativo. • Ter grupos de formação docente ou extensão, desde que estejam de algum modo “oficializados” em alguma plataforma governamental ou internacional.	• Façam internacionalização e acolhimento de docentes provenientes do sul global. • Criem parâmetros obrigatórios de fomento à solidariedade acadêmica intranacional, com enfoque em regiões com menos recursos. • Observem os critérios das fichas de avaliação. • Tratem sua produção intelectual de maneira qualitativa e adequada aos objetivos do PPG. • Repensem seus processos formativos e de produção intelectual no processo avaliativo, focando na formação docente e diminuindo o peso das produções intelectuais. • Reúnam dados que reflitam a relação dos PPG com a sociedade e suas próprias graduações e IES. • Busquem instituições locais que necessitem da mão de obra qualificada que o Programa está produzindo e fomentem esse movimento nacionalmente. • Formar profissionais e direcionar esforços/interesses das IES para o Brasil ser estratégico no âmbito do Sul Global e, com isso, venha a ser promovido	• Criar pontes de diálogo e atualização constante do que é produzido no âmbito da <i>stricto sensu</i> e levar para os estudantes de graduação já serem formados com um ensino de vanguarda, seja teórico ou prático, por meio da tradução de conhecimentos em projetos de extensão e outras ações que gerem impacto para as pesquisas desenvolvidas. • Naturalização do processo de cooperação docente durante as formações e com incentivo de capital financeiro e estrutural, para que confiem na coerência do projeto coletivo proposto pela coordenação e as chefias de departamento e saibam que não são agentes solitários. • Avaliações que compõem o planejamento devem ser construídas em conjunto com os avaliados para evitar insatisfação, sendo esse processo horizontalizado e necessariamente observado e implementado pelo MEC e a CAPES. • Investir em modalidades de promoção que valorizem o ensino durante toda a carreira, seja no setor público ou privado, incentivando que o professor fique em sala de aula, por meio de formações continuadas e sustentáveis. • Considerem não apenas os índices de análise do ensino, baseados na capacidade dos alunos fazerem provas como a OAB e o ENADE, mas também se preocupem com o teor humanístico e social da formação dos egressos. • Superação da fragmentação de conhecimento que ocorre entre cursos da mesma IES ou, mesmo, entre uma pós e sua própria graduação • Acompanhamento docente, quando o professor é recém ingressante na IES, por parte de colega mais experiente, em espécie de tutoria ou supervisão. • Flexibilidade e diversificação curricular dos cursos e, associado com essa ideia, a integração teórico-prática das disciplinas e o fomento à interdisciplinaridade, por meio de projetos com outras áreas. • Implementação de certificados para atuação docente, com renovação periódica (a cada cinco anos de atuação, por exemplo)

	o desenvolvimento nacional.	

Fonte: Elaboração própria

Quadro 28 - Quais recursos os professores do Direito possuem para atingirem os objetivos que lhe são apresentados?

Crítérios Básicos	Diretrizes Recomendadas	Parâmetros Necessários
• Comprovar que possui uma infraestrutura básica e acervo atualizado, além de acessibilidade mínima e ter um ou mais profissionais dedicados para pessoas com deficiência que integrem o PPGD. • Promover, caso seja de interesse da IES, um macroprocesso de formação docente, apesar desse ponto ser substituível por qualquer outra espécie de ação envolvendo pesquisas ou extensão. • Incluir políticas de qualificação docente em seus critérios de planejamentos estratégicos e autoavaliações, apesar das demais definições e comentários que buscam fomentar a pesquisa em diversos outros critérios.	• Possuir estrutura de financiamento para auxiliar a manter os discentes provenientes de ações afirmativas vinculados ao PPG. • Criar mecanismos de rastreio das atividades exercidas pelos egressos, com foco nos provenientes de ações afirmativas. • Estabelecer critérios de autoavaliação da sua capacidade formadora, com valorização discente neste processo e dos demais agentes, valorizando a conexão PPG e graduação. • Construir indicadores que garantam uma gestão democrática que atenda todos os perfis de docentes e discentes, por uma perspectiva humanizada e de preservação da saúde física e mental de seus integrantes.	• Remuneração para os docentes exercerem a função de formação de formadores. • Equilíbrio na valorização de saberes específicos da docência (processos de ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, metodologias ativas etc.) em relação à pesquisa, por meio de maior influência desses saberes nos planos de carreira docente e nos critérios de credenciamento e recredenciamento dos cursos de graduação e nas notas de avaliação dos PPGD. • Fomento da pedagogia universitária como uma política institucional das IES e da própria CAPES, reconhecendo-a como algo complexo e um espaço de emancipação do magistério, que exige investimento de tempo e dedicação desse profissional. • Investimento na flexibilidade de metodologias e em uma formação pedagógica para a diversidade e inclusão. • Consolidar uma teoria do ensino própria e identitária, conforme o perfil institucional e as necessidades de cada IES, construída com base no incentivo institucional de programas de formação, financiamento de reformas nessa seara e parcerias com os cursos de pedagogia. • Fornecer bolsas de formação docente em outras IES, seja nacional ou internacionalmente, bem como períodos de formação vinculados aos cursos de Pedagogia da própria IES ou de outros locais. • Estabelecimento de um piso salarial e implementar planos de cargos e carreiras na iniciativa privada, que sejam próximos ou iguais ao pagamento do que as IES públicas promovem, usando critérios regionais, de área e grau de titulação. • Proporcionar aos docentes uma formação inicial e continuada para seu desenvolvimento

	● Promover o estabelecimento de fontes contínuas, seguras e atualizadas de financiamento para discentes e docentes vinculados aos PPG.	cognitivo e crítico-social, dentro da própria estrutura formativa da IES. ● Todo o sistema que o profissional docente integra precisará ser fortalecido, não apenas no sentido da sua carreira, mas também em condições de trabalho adequadas, apoiando estruturalmente os espaços físicos das IES e dando condições aos discentes de exercerem seu papel como tal e não como consumidores de commodities. ● Fornecer créditos proporcionais à cadeiras regulares ou horas complementares podem ser instrumentos de incentivo e valorização do docente que se propõe a conduzir tais tarefas e do discente que deseja enfrentá-las, demonstrando um mesmo grau de importância dessas atividades de ensino com relação às demais. ● Implementar, quando possível, uma educação jurídica em tempo integral, pois parece viabilizar uma formação dos alunos para atender aos critérios das avaliações de governo e mercado, além de gerar um espaço de formação adequado para os docentes treinarem e desenvolverem diversas técnicas além do que é permitido pelo currículo regular. ● Espaços supranacionais que viabilizam um potencial formativo na área do ensino para a docência (por exemplo, cátedra UNESCO). ● Possibilidade de criação de cursos ou ações para a formação docente por meio de intercâmbios e consultorias externas. ● Remuneração para orientar bolsas destinadas à formação e o exercício do estágio docente, monitorias e extensão nos cursos de Direito. ● Institucionalizar programas de formação docente nas IES, com pessoas/espaços/setores destinados a conduzir este processo de maneira orgânica nas IES. ● Criar mestrados profissionais voltados à formação de professores para atuar no ensino superior (do Direito, mais especificamente) e não apenas para se relacionar com a educação básica. ● Clareza e estruturação da carga horária de trabalho docente, aspecto que legitima o tempo necessário para o trabalho pedagógico integral (incluindo planejamento, reflexão e formação), tanto de docentes como dos gestores das IES ● Políticas de escalonamento relacionando os indicadores de qualidade do ensino para os financiamentos estatais no âmbito da graduação,

		evitando-se financiar com dinheiro público grandes conglomerados educacionais ou IES predatórias.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 29 - Quais os incentivos para a entrada e o desejo pelo exercício da docência dos alunos de Direito?

Crítérios Básicos	Diretrizes Recomendadas	Parâmetros Necessários
• Fomentar que seus egressos atuem como docentes e ter um meio de rastrear isso. • Fomentar alguma espécie de vínculo com os egressos nas atividades desenvolvidas pelo PPGD.	• Mobilizar-se em busca de bolsas, recursos, infraestrutura e editais específicos para as regiões norte, nordeste e centro-oeste. • Possuir programas de bolsas para trocas intranacionais de seus discentes, para que esses possam ter aulas, pesquisas e até títulos com duas ou mais chancelas universitárias. • Promover o estabelecimento de fontes contínuas, seguras e atualizadas de financiamento para discentes e docentes vinculados aos PPG. • Estabelecer um <i>benchmarking</i> para construir políticas de internacionalização em seu PPG.	• Bolsas para a formação e o exercício do estágio docente, monitorias e extensão nos cursos de Direito, desde que exista intencionalidade formativa e fundamentação teórico-metodológica. • Consistência e maior oferta de disciplinas específicas, um trajeto específico de créditos e linhas de pesquisa voltadas para a reflexão sobre os saberes e práticas da docência universitária, bem como estágios docentes obrigatórios, dentro dos currículos dos PPGD. • Implementação dos Programas de Educação Tutorial (PET) para a experimentação prática de novas habilidades docentes e o incentivo disso entre os alunos da graduação, com apoio dos discentes da <i>stricto sensu</i>. • Fomento de redes de trabalho e práticas de profissionais docentes, sempre com apoio institucional, para evitar o individualismo formativo, associado com programas similares ao PAE da USP, porém com fases de preparação discente para ingressar nele destinadas à formar o arcabouço formativo para integrar esse processo, inclusive por meio de avaliações, tanto teóricas como didáticas. • Fornecer bolsas de formação docente em outras IES, seja nacional ou internacionalmente, bem como períodos de formação vinculados aos cursos de Pedagogia da própria IES ou de outros locais. • Evitar a limitação dos modos de expressão do conhecimento no âmbito dos PPGD (TCCs, dissertações ou teses, projetos de ensino, extensões com intervenções bem elaboradas e catalogadas etc.), vinculados, em regra, aos moldes tradicionais de pesquisas acadêmicas (trabalhos bibliográficos, escritos individualmente). • Criação de material para reflexão sobre os processos de formação docente, similares ao que o PAE da USP disponibiliza, por exemplo.

		• Proporcionar aos discentes uma formação inicial e continuada para seu desenvolvimento cognitivo e crítico-social, dentro da própria estrutura formativa da IES, principalmente aos que almejam ser monitor na graduação ou exercer um estágio à docência na <i>stricto sensu</i>. • Redes de <i>networking</i> institucionais, como o projeto Alumni da USP, que promove oportunidades de trabalho, educação continuada e até vantagens comerciais em troca do rastreamento da carreira dos egressos, algo que poderia ser ampliado para fomentar parcerias nacionais/internacionais entre alunos e professores. • padronização e consequente maior segurança no âmbito das avaliações docentes, seja para entrada ou manutenção dos professores, com enfoque nas provas didáticas.

Fonte: Elaboração própria

Pela análise dos quadros, quando colocadas as informações em paralelo, fica notório o caráter subjetivo e sem proposições diretas da coluna que possui a proposta “básica”, na maior parte dos parâmetros.

Outro aspecto merecedor de enfoque na parte “básica” é a possibilidade da escolha ser do PPGD em ações que poderiam ser destinadas para a formação docente, mas que também podem ser substituídas por outras espécies de propostas que não envolvam esse tipo de tema. Tal aspecto, como demonstrado, caso não possua políticas de estímulo, pontuação e fomento, vão ser preteridas em relação às pesquisas.

Além disso, é sintomático não encontrarmos parâmetros sobre “qual o perfil dos professores no Direito” na proposta básica, pois quando não se sabe isso, qualquer perfil profissional se subentende como adequado para ocupar o espaço e a função de um professor.

Enquanto na coluna de “recomendações” provenientes do PNPG, é visível que essa se distancia da realidade que a ficha de avaliação exige atualmente dos PPGD.

Desde formações específicas, como a capacitação para a divulgação científica e popularização da ciência ou para lidar com pessoas provenientes de ações afirmativas, até pontos que atingem indiretamente a formação docente dos PPGD, como a questão da gestão democrática que atinge vários perfis de

profissionais, nota-se que a ficha de avaliação viabiliza um enfoque direcionado às atividades de pesquisa ainda, enquanto o PNPG permite uma maior abertura interpretativa que a formação docente se encaixa.

Ressalte-se, ainda, que enquanto as fichas de avaliação possuem como público-alvo os docentes e gestores de PPGD, o PNPG também promove algumas recomendações que não estão ao alcance direto desses grupos, mas sim dos diretores de cursos, reitores e políticos/técnicos responsáveis pela concepção dessas políticas públicas.

Ou seja, para as fichas de avaliação serem impactadas, é necessário uma mudança do perfil desses gestores e *policymakers*, por meio do fornecimento de substrato regulatório e financeiro para que as recomendações possam ser implementadas pelas IES e seus PPG, particularmente, no âmbito da formação docente destinada ao ensino superior.

Por fim, na coluna “necessária”, foram condensadas as principais reflexões desenvolvidas durante o capítulo 5, com recomendações que, por vezes, coadunam com as fichas de avaliação e o PNPG, porém, não se prendem aos referidos instrumentos para apontar condutas necessárias às melhorias que podem ser implementadas nas práticas de formação docente, no âmbito do ensino superior do Direito.

Com isso, foi possível apresentar as divergências existentes dentro do próprio sistema regulatório educacional superior, no que concerne à formação docente e o que se espera desses profissionais no âmbito da CAPES (PPGD) ou MEC (graduação), mas também foi possível demonstrar as convergências desse tema que as duas esferas proporcionam quando analisadas por meio das IES estudadas, condição que auxiliou a delimitar o potencial que existe no preparo de professores, caso essa temática seja considerada de maneira holística, por meio de recursos e estruturas adequadas para se implementar os parâmetros necessários ou, pelo menos, atingir as diretrizes recomendadas.

Com estas propostas, é possível tornar tangível a crítica desenvolvida durante esta pesquisa, sobre a formação docente ser deixada em segundo plano no âmbito dos cursos de Direito (e, pelo o que foi apresentado anteriormente, essa é uma crítica existente em outros campos de estudo, inclusive da própria Pedagogia), mas também se entrega um produto para reflexão da comunidade acadêmica sobre

os rumos das ciências jurídicas e do espaço que a profissão docente no ensino superior precisará ocupar nos próximos anos.

Fortalecer e financiar a classe docente, tanto estrutural quanto formativamente, é reconhecer e apoiar a batalha contínua das IES que realmente possuem vocação científico-educacional e não pelo lucro, como grande parte dos grupos educacionais - com ações na bolsa de valores - possuem e não têm receio de demonstrar.

7 CONCLUSÕES

Este estudo sobre educação e direito não pode ignorar as bases materiais e contextuais nas quais tais relações são desenvolvidas. Exigir alto desempenho e dedicação, seja de docentes ou discentes, que não possuem condições estruturais e financeiras para ensinar ou estudar, é apenas estimular o adoecimento das pessoas que estão vinculadas à Academia.

Portanto, é pressuposto deste trabalho e de todos os pontos que este indica como “oportunidades” no âmbito da formação docente, a possibilidade das pessoas envolvidas possuírem o direito de pensar e refletir, sem precisar estarem preocupadas com o pagamento das contas ao final do mês ou por não possuírem uma rede de apoio para cuidar de familiares queridos.

A educação é agente de mudança social e, com esforço e dedicação, ela é provocadora de uma melhoria socioeconômica, porém não se pode romantizar as condições precárias às quais grande parte do professorado e dos alunos vinculados às IES enfrentam (principalmente, pessoas vinculadas aos grandes grupos educacionais, grupos que não possuem como principal função a educação, mas agradar os interesses econômicos de seus sócios ou acionistas).

Pensar em educação e, mais especificamente, na profissão docente como política de Estado, sendo a carreira docente um trabalho naturalmente valorizado e não sujeito às idas e vindas de governos, também é refletir sobre o papel que se deseja proporcionar para as futuras gerações de uma nação.

Ressalte-se, ainda, que os parâmetros apresentados constituem tanto percursos iniciais para outras pesquisas, bem como, um documento que poderá servir de orientador para debates críticos e direcionados sobre a temática da formação docente no âmbito de colegiados de cursos de Direito ou PPGD, a partir dos dados sistematizados e coletados neste trabalho, não sendo esta pesquisa um fim em si mesma.

Feitos esses pontos de reflexão, enxerga-se como papel da docência em nível superior - nesta pesquisa - a formação de pessoas comunicadoras e intermediadoras da ciência entre discentes e a sociedade, para criarem impacto social efetivo. O Brasil tem como enfoque produzir pesquisadores, porém temos poucos tradutores sociais, propagadores e aplicadores dessas pesquisas. Tal fator nos deixa com uma indagação: as perguntas feitas pelas IES possuem importância,

sem uma construção por meio do diálogo efetivo e traduzido para e com a sociedade?

Embora a pesquisa de excelência seja uma missão fundamental promovida pela CAPES, o impacto do conhecimento produzido na vida das pessoas só pode ocorrer por meio de docentes adequadamente formados, que consigam traduzir os anseios da sociedade para seus discentes e transformar seus alunos em cidadãos capazes de atender essas demandas da sociedade e serem agentes de propagação do pensamento científico, inclusive, mudando as vidas deles próprios. Todos os seres humanos assistiram, durante a ascensão de governos de extrema-direita e em um mundo de desinformação, os impactos prejudiciais (inclusive mortais, no contexto da pandemia iniciada em 2020) que o distanciamento das ciências em relação à população pode causar.

Para isso, mudar a regulação e a avaliação dos programas e cursos, ao pontuar: a solução de problemas da vida real, a comunicação traduzida da ciência, formações específicas em andragogia/pedagogia universitária, projetos e incentivos acadêmicos/financeiros para esse campo, bem como expor as dificuldades de compatibilização disso com o atual sistema produtivista e as realidades regionais (essas últimas, já ponto de preocupação por parte da CAPES), destinado para atender as necessidades neoliberais do mercado e não da sociedade, foram alguns dos desafios enfrentados por esta pesquisa.

O terceiro capítulo apontou para uma regulação histórica das *stricto sensu* no Brasil, principalmente após a segunda metade do século XX, que corroborou pelo predomínio da formação de pesquisadores, enquanto os meandros e a pouca relevância sobre a formação docente foram traçados em arquivos que remontam às origens dos cursos de Direito brasileiros.

Durante a ditadura cívico-militar na década de 1960 e, em movimento acelerado na década de 1990, atingindo seu ápice com os programas de financiamento estudantil do início do século XXI e que perduram até hoje, ocorreu o inchaço dos cursos de Direito no país, aspecto que também contribuiu para o movimento de criação dos grandes oligopólios das IES no Brasil, com financiamento de capital estrangeiro, adotando práticas econômicas no lugar de práticas pedagógicas em suas salas de aula (diminuição de salários dos docentes e corpo técnico, aumento da quantidade de discentes em sala, uso inadequado dos ambientes virtuais de ensino etc.), aspecto que se reflete nos indicadores de

avaliação do ensino governamentais e da própria OAB e tangenciam as condições cada vez mais precárias que a docência em nível superior se depara.

Com esse aumento de cursos de graduação, a demanda por docentes cresceu, apesar do movimento de diminuição e estagnação visto nas particulares, nos últimos anos, por decorrência da implementação de cadeiras de ensino à distância nos cursos presenciais (algo que o *lobby* da OAB vem conseguindo estancar na esfera federal), face a tentativa dos grandes grupos educacionais de autorizarem cursos dessa área serem 100% na modalidade EaD que, apesar de não autorizado, em parte é percebido seu impacto, pois algumas IES já adotam modelos híbridos de carga-horária que foram autorizados pelo MEC. Entretanto, os PPGD que surgiram ainda são descentralizados, existindo um grande número no eixo Sul-Sudeste, enquanto uma deficiência ocorre nos estados do Nordeste, Centro-Oeste e Norte, principalmente, nas duas últimas regiões.

A compreensão desse cenário permitiu avaliar, em contexto, que os critérios de avaliação adotados desde 2012 pela área do Direito da CAPES corroboram com a visão regulatória levantada ao longo do capítulo, pelo pouco incentivo à formação docente, quando comparado aos índices de pesquisa e internacionalização.

Tal aspecto se refletiu como início da corroboração da hipótese levantada: sim, a administração pública não se preocupava no mesmo patamar, estrutural-normativamente, com a formação andragógica, ao que era focada predominantemente em níveis de abordagem técnica ou voltada à pesquisa.

Consequentemente, com o cenário macro estabelecido, descer ao micro e analisar as três IES selecionadas foi o curso natural da pesquisa, para compreender se existia algo feito que destacasse essas instituições das demais em suas avaliações da CAPES, por decorrência da formação docente, e que não fosse rastreado como algo essencial.

Os capítulos quatro e cinco serviram para angariar, criar e analisar categorias e propostas que os três cursos selecionados poderiam trazer para a abordagem da formação docente em Direito, em conjunto com a face regulatória desvelada deste campo. Descobriu-se que, apesar de quase cumprirem quantitativamente com todas as subcategorias propostas por este pesquisador (com base em critérios existentes na estrutura regulatória educacional brasileira) para o

enfoque dado pela pesquisa, existiu um equilíbrio entre os riscos e oportunidades detectadas nesta análise, não sendo assim esse quantitativo sinônimo de qualidade.

Essa percepção ocorre da análise qualitativa desenvolvida sobre os mesmos dados, durante o capítulo cinco, em que juntamente do capítulo quatro, foi possível delinear como as políticas educacionais impactaram a realidade institucional dos três cursos objeto do recorte e do problema proposto para esta pesquisa.

Descobriu-se, com apoio da bibliografia especializada da educação jurídica e da pedagogia, que esses três cursos possuíam estratégias e planejamentos que influenciam a entrada e a formação continuada docente (apesar de poucas ações na seara da formação inicial serem detectadas) e que, não necessariamente, constavam nos indicadores da CAPES, mas que de um modo ou de outro, as gestões internas das graduações/PPGD notaram (conscientemente ou inconscientemente) como ações necessárias para o desenvolvimento dos seus cursos.

Por outro lado, várias dessas tinham potencial de serem ampliadas (seja por sua restrição ou por serem subsidiárias às ações de pesquisa), precisando constantemente este pesquisador fazer propostas de aproveitamento de indicadores ou normativos que, claramente, tinham sido concebidos para fomentar a pesquisa, mas que também poderiam servir ao ensino e a extensão. Bem como, vários riscos e vulnerabilidades foram encontrados, sendo tais cursos exemplos tanto de práticas para serem replicadas, como também, serem modelos de aprendizado para a comunidade acadêmica com os seus equívocos ou necessidades de aperfeiçoamento.

Ao final, decidiu-se por consolidar todos os dados angariados em uma proposta comparativa que, com base nos indicadores vigentes da CAPES (ficha de avaliação e PNPG, ambos publicados em 2025) foi feito o paralelo com os parâmetros encontrados (ou quando não encontrados, foram fruto de sugestões feitas pelo pesquisador, com base em seu referencial teórico ou ideias próprias) nos três cursos analisados.

Demonstrou-se, com isso, possibilidades de suprir certas determinações da CAPES por meio da formação docente e diretrizes já existentes no atual cenário regulatório nacional, porém com a reflexão se esses seriam suficientes para termos professores moldados às necessidades do desenvolvimento nacional e, principalmente, capazes de traduzir os anseios da sociedade para seus discentes

em sala de aula, desenvolvendo durante este processo parte das competências que eles carecem para exercer seu papel de cidadãos e juristas.

Com isso, consolida-se a percepção que alterações de enfrentamento (em uma das frentes, pelo menos) da “crise do ensino jurídico” somente podem ocorrer, quando um maior peso nos incentivos/escolhas institucionais e das políticas públicas que integrem o aperfeiçoamento docente for um aspecto condicionante da busca por qualidade.

Demonstrada a estruturação desta pesquisa, algumas sugestões extras merecem ser apontadas, apesar de não terem sido objeto primário desta obra.

Como forma de aprimoramento avaliativo, a CAPES poderia incluir campo específico destinado à formação docente nos currículos Lattes, para aprofundar os dados angariados neste âmbito e compreender em que nível esses profissionais dedicam seu tempo na carreira à andragogia/pedagogia universitária, podendo esse, inclusive, ser um exercício desenvolvido pelas coordenações dos PPGD para identificar necessidades existentes no seu corpo docente.

Essa, inclusive, foi uma percepção ocasionada na fase de mapeamento de dados, em que se considerou analisar os currículos Lattes de todos os docentes vinculados aos PPGD dos três cursos, mas que para fins desta pesquisa, acabou precisando ser retirado (o acesso às planilhas com os dados referentes a cada curso constam nos apêndices desta pesquisa).

Outro ponto de aprimoramento seria alterar a importância dos pesos das notas destinadas à pesquisa, ensino e extensão, bem como a criação de índices que avaliem e promovam a contínua formação andragógica dos profissionais que exercem a docência, para fomentar um movimento natural de incentivo sobre essas competências dentro dos cursos de Direito e seus PPGD.

A alteração de currículos e a existência de grupos de pesquisa/estudo e/ou projetos de extensão que fomentem tais competências formativas, com dedicação de recursos financeiros e estruturais para esse ponto, servem para manutenção do tripé constitucional que seja apoiado em um terreno plano e não um irregular que, atualmente, favorece a pesquisa em detrimento dos demais no âmbito das *stricto sensu*.

Outro ponto seria promover projetos estatais que, em aspecto similar ao que existe em nível de formação do magistério do ensino básico, desenvolvam a pedagogia universitária dos docentes que dedicam suas carreiras às salas de aula

do ensino superior, reconhecendo-se que o atual sistema previsto na LDB é falho e carece de revisão, tanto do aspecto normativo, quanto de políticas públicas que incentivem o magistério dedicado ao nível superior.

Nesse último aspecto, bolsas para formação inicial e continuada, formações continuadas estruturadas e o fortalecimento da classe docente, com o estabelecimento de pisos salariais para a iniciativa privada e condições estruturais mínimas de trabalho, são condições que, provavelmente e em longo prazo, aumentariam a relevância nacional no âmbito da pesquisa, promoveriam projetos de extensão de impacto nas diversas realidades espalhadas pelo Brasil e alcançariam, com maior probabilidade, as competências que desejamos ensinar para nossos discentes.

Finalmente, propõe-se a geração de uma reflexão, na academia e nos *policymakers*, para não focarem nos currículos e alterações das DCNs como estratégia principal para formar os bacharéis em Direito (estratégia adotada desde o início desse curso no Brasil), mas sim alterar essa repetição histórica e direcionar os esforços para formar os profissionais que farão esses currículos serem cumpridos quando possuírem as condições adequadas para tal.

As condições para o ensino e a aprendizagem devem ser estruturadas e constantemente objeto de reflexão, pois sem elas, a relação docente-discente pode ser prejudicada. Portanto, os debates de aperfeiçoamento deste cenário deverá perpassar por: uma formação específica em pedagogia universitária (inicial e continuada) e currículos específicos nos cursos de Direito destinados à docência (encaixando o que for compatível em âmbito de graduação ou PPGD e às necessidades locais/regionais); valorização equânime do tripé ensino-pesquisa-extensão; remuneração compatível, com o estabelecimento de pisos salariais na iniciativa privada e a criação de condições estruturais mínimas de trabalho; o estabelecimento de uma cultura institucional, que consiste em superar o isolamento docente por meio de projetos coletivos de formação e gestão democrática (sendo, para essa última, recomendado possuir gestores educacionais profissionais para ocuparem esses cargos) e; reconhecer o papel dos PPGD como o espaço prioritário para a formação de professores para o ensino superior.

Essas condições, nesta pesquisa, podem então ser resumidas em duas: formar de maneira horizontal e democrática o corpo docente, em todas as competências, habilidades e conforme os cenários específicos que estes vão

enfrentar em suas realidades porém, primeiramente, é preciso estruturar as condições em que o ensino e a aprendizagem são desenvolvidas, pois sem as necessidades básicas e dignificantes de um ser humano atendidas, não é possível exigir que a relação docente-discente funcione com a qualidade que tanto se procura, mas que antes de mais nada, precisa ser construída em demanda contínua e prolongada nas ações dos governos e nas mentes das pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros, artigos, teses e dissertações:

ADEODATO, João Maurício Leitão. O Ensino Jurídico e a Pesquisa: Teoria e Prática que Podem Mudar o Direito. **Revista jurídica consulex**. Brasília (DF), Ano XVI, n. 362, 15 fev. 2012.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALBUQUERQUE, Alessandra Patrícia de Souza. **As Práticas do Currículo Integrado no Curso de Direito**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. 164 f., 2018.

ALMEIDA, Luisa de Souza Leão. **Formação de Professores e Educação de Pessoas com Deficiência: Concepções de Docentes Formadores**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) da Universidade Federal de São Carlos. 128p. 2022.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de e BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores universitários: reflexões a partir de uma experiência espanhola**. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: Comunicação Científica. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - 2007 Unesp - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria De Graduação. São Paulo: UNESP, 2007.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. 2020. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BARBER, Michael; DONNELLY, Katelyn e RIZVI, Saad. **An Avalanche is Coming: Higher Education and the Revolution Ahead**. Londres: IPPR, 2013.

BARBOSA, Andreza. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 511–532, abr. 2014.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro Barros e DIAS, Ana Maria Iorio. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**. Natal (RN), v. 54, n. 40, p. 42-74, 20 set. 2016.

BARROS, C. DE M. P.; DIAS, A. M. I.; CABRAL, A. C. DE A.. Ações de formação docente institucionais: quais as contribuições para a constituição do docente-bacharel?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 317–339, abr. 2019.

BARROS, Rosana. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e173244, 2018.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. **Docência na educação superior** (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. DE P.. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1503–1523, set. 2007.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O art. 209 da Constituição 20 anos depois: estratégias do poder executivo para a efetivação da diretriz da qualidade da educação superior. **Fórum administrativo: direito público**, Belo Horizonte, v. 9, n. 105, nov. 2009.

CABRAL, Rodolfo de Carvalho. **A política regulatória da Educação Superior no Brasil: o desafio da expansão com garantia da qualidade**. 2021. 257 f., Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

Cadernos FGV Direito Rio – Educação e Direito. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010.

CAMPOS, Vanessa T. B. **Marcas indeléveis da docência no ensino superior: representações relativas a docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMPOS, Vanessa T.B.; MALUSÁ, Silvana. Quem São, O Que Pensam e o Que Fazem os Professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG). **Formação de professores para o ensino superior: comunicação científica**. IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. São Paulo: UNESP, 2007.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de**

Pesquisa Sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CARAZZA, Bruno. **O país dos privilégios: Volume I. Os novos e velhos donos do poder**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

CARLOS, Lígia Cardoso, RESCHKE, Maria Janine D., BRACCINI, Marja L. e CHAIGAR, Vânia A. Martins. Docentes não pesquisadores e suas contribuições na qualidade do ensino de graduação. **Qualidade da Educação Superior: Avaliação e Implicações para o Futuro da Universidade** - Vol. 6 (Org: LEITE, Denise e FERNANDES, Cleoni Barboza). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Uso de modelo de utilidade para avaliação de cursos de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 513–530, set. 2022.

CHIAPETA, Ana Paula Pessoa Brandão. **O Aprendizado da Docência no Ensino Superior: Experiências e Saberes Compartilhados por Professores do Curso de Direito sobre o Constituir-se Professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. 128f., 2018.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos da. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)**. Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2020. 210 f.

CONGRESSO JURIDICO BRAZILEIRO. **Relatorio geral dos trabalhos do primeiro congresso juridico brasileiro**. Rio de Janeiro: Impr. Nacional, 1909.

CONTO, Sabrina Fonseca de. A Plataforma Sucupira e sua importância na avaliação dos programas de pós-graduação. In: FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; MOSER, Giancarlo (org.). **Interfaces regulatórias e estratégicas institucionais no ensino superior: reflexões aplicadas ao contexto brasileiro**. Criciúma, SC: Ediunes, 2025.

CORRÊA, Adriana Katia; et. al. Reflexões de professores participantes em um Curso de Pedagogia Universitária. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 555-574, abr./jun. 2017.

CRUZ, Francisca de Oliveira. **Processo Motivacional do Corpo Docente e suas Influências sobre a Qualidade do Ensino de Pós-Graduação *stricto sensu*: estudo de caso**. 2001. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas (FGV) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525-536, Set./Dez. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Marília Costa Morosini (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. (Cadernos Pedagogia Universitária USP). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

D'ÁVILA, Cristina. **Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior**: Cardápio Pedagógico. Salvador: EDUFBA, 2021.

ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Núcleo de Metodologia de Ensino. Observatório do Ensino de Direito. **Relatório Outubro 2013**. São Paulo: Direito GV/FGV, 2013.

EMBIRUÇU, M.; FONTES, C.; ALMEIDA, L.. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em instituições de ensino superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 69, p. 795–820, out. 2010.

FEFERBAUM, Marina e GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Ensino do direito para um mundo em transformação**. (Coleção acadêmica livre. Série didáticos). São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

FELIX, Loussia Penha Musse (Ed.). **Ensino Superior na América Latina: Reflexões e Perspectivas sobre Direito**. Projeto Tuning América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014.

FELIX, Loussia Penha Musse. **O Projeto Alfa Tuning e a área de Direito: competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana**. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2017/04/Loussia-Felix.-O-Projeto-ALFA-Tuning-e-a-%25C3%2581rea-de-Direito..pdf&ved=2ahUKEwiS87LJi7aPAxXqqpUCHbmrOpoQFnoECBgQAQ&usg=AOvVaw0ooDAmtC8YbPKIbQYJY8VA>. Acesso em: 31 ago. 2025.

FELIX, Loussia Penha Musse; SANTOS, Aline Sueli de Salles. Demandas Profissionais em Direito e Avaliação: Educação jurídica, competências e sua inserção nas carreiras e exames públicos. In: FLORES, Paulo Roberto Moglia Thompson (Org.). **OAB Ensino Jurídico: desafios rumo à educação jurídica de excelência**. Brasília: OAB, 2011.

FINELLI, Lília Carvalho. **Da Sala de Aula Invertida à Inversão da Sala de Aula: A Metodologia da Kroton a Serviço da Mercantilização do Ensino**. 2020. 231 f.

Doutorado em Direito - Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem** (Cadernos Pedagogia Universitária USP). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª Ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FORTE, Joannes Paulus Silva; ÂNGELO, Jordi Othon. Formação docente à deriva: a preparação para o magistério superior em programas de pós-graduação em direito no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e237253, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/195975>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%25C3%25ADtica-Nacional-de-Extens%25C3%25A3o-Universit%25C3%25A1ria-e-book.pdf&ved=2ahUKEwi3mcSo1ZmPAXV3ErkGHbY_HHUQFnoECAkQAQ&usg=AOvVaw3OFRAJpOYybsBw7GoE0zQV. Acesso em: 20 ago. 2025.

GARCIA, Lilian Fabiana Ribeiro Nascimento. **EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: Um Estudo sobre os Projetos Desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 126f., 2021.

GAUTTAM, Priya; et. al. Education as a soft power resource: A systematic review. **Heliyon**, v. 10, 2024. Disponível em: [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(23\)10944-3?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844023109443%3Fshoal%3Dtrue](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(23)10944-3?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS2405844023109443%3Fshoal%3Dtrue). Acesso em: 1º set. 2025.

GHIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos da sala de aula? [recurso eletrônico]: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito**. São Paulo: FGV Direito SP, 2015.

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

GHIRARDI, José Garcez e OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. Caminhos da Superação da Aula Jurídica Tradicional: O Papel das Instituições de Ensino. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 113, pp. 379-404, jul./dez. 2016.

GÓES JUNIOR, José Humberto de. **“O que é direito, para que se possa ensiná-lo?”: as percepções dos sujeitos sobre o direito, o “ensino jurídico” e**

os direitos humanos. 2015. xii,441 f., il. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GRABOWSKI, Gabriel; QUINTANA, Lia Maria Herzer; HELFER, Carmen Lúcia de Lima. O Compromisso do COMUNG com a formação de professores. Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) (Org.). **Ação integrada de formação de professores.** Lajeado: UNIVATES, 2018

GROSS, Clarissa Piterman. Montar e justificar uma disciplina jurídica: refletindo sobre o problema da “prática” no direito e no ensino do Direito. **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente** (Série pesquisa Direito GV). Org. FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez. São Paulo: Direito GV, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado - Novas Tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. DESAFIOS À DOCÊNCIA SUPERIOR: PRESSUPOSTOS A CONSIDERAR. **Docência na Educação Superior** (Educação Superior em Debate - Vol. 5). Brasília: INEP, 2006.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates e PADULA, Roberto Sanches (Org.). **Aprendizagem no Ensino Superior no século XXI: desafios e tendências.** São Paulo: Tiki Books, 2017.

KLAFKE, Guilherme Forma; FEFERBAUM, Marina. **Metodologias ativas em Direito:** guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador. São Paulo: Atlas, 2020.

KRASILCHIK, Myriam. **Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças.** (Cadernos Pedagogia Universitária USP). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação.** (Cadernos Pedagogia Universitária USP). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

LIMA, Gisele Laus da Silva Pereira e MORETTO, Milena. A formação pedagógica e os saberes dos professores do ensino superior do curso de direito: o estado da arte em pesquisas brasileiras. **Rev. Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.16, n.12, p. 29178-29194, 2023.

LIMA, M. A. M. et al.. Avaliação da educação superior no Brasil: análise do Índice Geral dos Cursos (IGC) numa perspectiva quali/quantitativa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 3, p. 622–639, set. 2020.

LIMA, Marcos Antônio Martins. A avaliação no contexto histórico brasileiro recente da educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 10, n. 2, p. 83-95, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1307>. Acesso em: 07 de fev. 2026.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP)**. 173 f. : il. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Programa de Pós - Graduação em Direito, Fortaleza, 2018.

LOENG, Svein. Alexander Kapp – the first known user of the andragogy concept. **International Journal of Lifelong Education**, n. 36(6), p. 629-643. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1363826>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MACHADO, Larissa Araújo Bastos. **Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2014, 141 f.

MACHADO, Nilson José. **Imagens do Conhecimento e ação docente no ensino superior**. (Cadernos Pedagogia Universitária USP). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; CAVAINAC, M. D. Formação de professores: limites e desafios na educação superior. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 902–920, jul. 2018.

MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos: análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito no Estado do Ceará**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

MAIA, Gretha Leite. O Ferreiro da Catarata ou Devemos Pensar sobre o que Fazemos? **Educação Jurídica e Didática no Ensino do Direito** - Estudos em Homenagem à Professora Cecília Caballero Lois. ROCHA, Maria Vital e BARROSO, Felipe dos Reis (Orgs.). Florianópolis: Habitus, 2020.

MARCOVITCH, Jacques. Introdução. **Repensar a Universidade II: Impactos para a Sociedade**. Organizador: Jacques Marcovitch. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2019.

MARTINS, Cátia Regina Braga. **Análise das concepções de leitura no discurso de professores participantes de projeto de formação continuada**. 2003. ix, 140 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MASSETO, Marcos Tarciso; SUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Inovação e a Universidade. **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. José Garcez Ghirardi e Marina Feferbaum (organizadores). São Paulo: Direito GV, 2013. – (Série pesquisa Direito GV).

MATOS, Luis Miguel Barudi de. **Fronteiras do ensino jurídico: entre o marco regulatório e as tecnologias emancipatórias**. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 239f. 2020.

MATTEI, Tatiane Salete; BIDARRA, Zelimar Soares. O Papel do Fies e do Prouni na Privatização, Mercantilização e Financeirização da Educação Superior Brasileira. **Barbarói**, [S. l.], n. 61, 2022. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/barbaroi/article/view/16677>. Acesso em: 10 fev. 2026.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 77-91.

MELO, Geovana Ferreira e CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia Universitária: Por uma Política Institucional de Desenvolvimento Docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, jul./set. 2019.

MEZAN, Renato. O Escândalo dos doutores. **Folha de São Paulo**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aref_mezan280305.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

MOREIRA, Nick Smaylle da Luz. A PALAVRA FINAL É A DO MEU PROFESSOR DE DIREITO? reflexões pedagógicas a partir um ensino jurídico construtivista, entre um plano de aula opressor e libertador. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.4. Abr. 2021.

MOROSINI, Marília Costa. Debate Universidade e Compromisso Social - Dia 2/12/2005 - Debate Manhã. **Docência na educação superior** (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 275-291.

MOROSINI, Marília Costa; MOROSINI, Lúcio. Pedagogia Universitária: Entre a Convergência e a Divergência na Busca do Alomorfismo Universitário. **Docência na Educação Superior** (Educação Superior em Debate - Vol. 5). Org. RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. Brasília: INEP, 2006.

MUSSE, Luciana Barbosa; ARAÚJO NETO, Emésio Dario de. Ensino Jurídico Participativo por Meio de Extensão Acadêmica sob uma Abordagem Dialógica. **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente** (Série pesquisa Direito GV). José Garcez Ghirardi e Marina Feferbaum (organizadores). São Paulo: Direito GV, 2013.

MUSSE, Luciana Barbosa. FREITAS FILHO, Roberto. Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional? **Revista Jurídica da Presidência**. Brasília, v. 17 n. 111 Fev./Maio 2015.

NICOLA, Rosane de Mello Santo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Contribuições da teoria da complexidade para a inovação no planejamento pedagógico do ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 357-386, abr./jun. 2017.

NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a Pesquisa em Direito no Brasil. **Revista Novos Estudos**. N. 66, 2003, p. 145-154. Disponível em: <https://novosestudios.com.br/produto/edicao-66/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **Inclusão na Educação Superior: Novas Tessituras para o Campo da Docência Universitária**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. 215f., 2021.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. DE; PRATA-LINHARES, M. M.; KARWOSKI, A. M.. Formação docente no contexto brasileiro das Instituições Federais de Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 98, p. 52–90, jan. 2018.

OLIVEIRA, L. A. de; DOS SANTOS, A. M.; MARTINS, R. C. G.; OLIVEIRA, E. L. de. Inteligência artificial na educação: uma revisão integrativa da literatura. **Peer Review**, [S. l.], v. 5, n. 24, p. 248–268, 2023.

OLIVEIRA, Luiz Nunes de. Complementariedade entre Avaliação Docente (interna e externa), com foco nos rankings internacionais. **Repensar a Universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais**. Org: Jacques Marcovitch. São Paulo: Com-Arte; FAPESP, 2018.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. **Educação Jurídica em Contextos de Inovação Pedagógica e Sociocultural: A Experiência Brasileira nas Perspectivas Docente e Discente da FD-UNB E UFERSA**. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília. 2019. 510 f.

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Professores são importantes: ATRAINDO, DESENVOLVENDO E RETENDO PROFESSORES EFICAZES**. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.oecd.org/content/dam/oecd/pt/publications/reports/2005/06/teachers-matter_g1gh5af3/9789264065529-pt.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: Elementos para Discussão. **Docência na educação superior** (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5). Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PALMEIRAS, Jênifer de Brum; SZILAGYI, Rosani Sgari. Perfil e Competências Necessários para um Coordenador de Curso na Percepção dos Gestores e Funcionários de uma IES. **QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVALIAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO DA UNIVERSIDADE** (SÉRIE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - Observatório de Educação Capes/Inep. Vol. 6). LEITE,

Denise; FERNANDES, Cleoni, Barboza (Organizadoras). Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012.

PATRUS, R.; SHIGAKI, H. B.; DANTAS, D. C.. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 4, p. 642–655, out. 2018.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Formação continuada na docência do ensino superior: O papel da avaliação**. (Cadernos Pedagogia Universitária USP). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PUYT, Richard W.; LIE, Finn Birger; Wilderom, Celeste P.M. The origins of SWOT analysis. **Long Range Planning**. Ed. 56, 2023. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024630123000110?via%3Dihub>. Acesso em: 06 mai. 2025.

RAMENZONI, Gabriela Lima. **A construção de uma cultura jurídica: análise sobre o cotidiano do bacharel da academia do Largo de São Francisco entre 1857-1870**. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. Tese (Livre Docência em Teoria Geral do Estado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa; SILVA, Eduardo Pinto e. A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 147-174, jan./abr. 2015.

RIO, Josué Justino do. O ensino jurídico e o projeto pedagógico do curso de Direito: Para uma formação crítica e humanística. **Anais de Trabalhos Premiados**. 2º Congresso de Pesquisa Científica: Inovação, Ética e Sustentabilidade, 2012.

ROCHA, Maria Vital; MAGALHÃES, Victor Alves. Os Desafios na Formação dos Docentes nos Cursos de Direito para Aplicação das Metodologias Ativas. **Educação Jurídica e Didática no Ensino do Direito** - Estudos em Homenagem à Professora Cecília Caballero Lois. ROCHA, Maria Vital e BARROSO, Felipe dos Reis (Orgs.). Florianópolis: Habitus, 2020.

RODRIGUES JR. Otavio Luiz; PINTO, Felipe Chiarello de Souza; MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de. **Documento de Área - Área 26 Direito**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/direito-pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil: Diretrizes Curriculares e Projeto Pedagógico**. Florianópolis: Habitus, 2019.

ROESLER, Claudia Rosane; MAUÉS, Antonio Moreira; SANTOS, Gustavo Ferreira. **Relatório Seminário de Acompanhamento 2015 - Área de Avaliação: Direito**. Brasília: CAPES, 2015.

ROESLER, Claudia Rosane; MAUÉS, Antonio Moreira; SANTOS, Gustavo Ferreira. **SEMINÁRIO SÍNTESE - ACOMPANHAMENTO DE MEIO TERMO SNPG - Coordenação da Área do Direito**. Apresentado na 160ª Reunião CTC-ES. Slides. Brasília: CAPES, 2015.

SAMPAIO, Rafael Cardoso. Como Construir uma Revisão (mais) Sistemática de Literatura. **Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Democracia Digital**. Slides. 2020. Disponível em: <https://speakerdeck.com/cardososampaio/como-construir-uma-revisao-mais-sistemica-de-literatura>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SANTANA, Quêren Samai Moraes. **Ensino Jurídico no Brasil: Um Olhar sobre o Desenho Institucional dos Espaços de Iniciação à Docência em Direito**. 2024. 129f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Fundação Getúlio Vargas - São Paulo, 2024.

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa. **Professor iniciante: analisando as suas relações**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2018.

SANTOS, Vera Lucia Pontes dos; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. Docência, Formação e Inovação: Percursos Interconectados na Configuração do Conhecimento Pedagógico na Educação Superior. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 210–233, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i1.8649170. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649170>. Acesso em: 20 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Ed). **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. [tradução Micheline Christophe e Roberta Caldas]. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2012.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**, v. 13, n. 8, 2013. Disponível em: <https://googlegroups.com/group/neabcefetmg/attach/d1d92c95bcdd2736/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf?part=0.1>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, Jozimeire Angélica Stocco de Camargo Neves da. **O profissional docente do ensino de Direito: o processo de construção de identidade e saberes docentes**

nas trajetórias de vida. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SMAILI, Soraya Soubhi, BRELÀZ, Gabriela de e SILVA, Lidianie C. Expansão e Qualidade: Desempenho Acadêmico e Sistemas Métricos na Unifesp. **Repensar a Universidade II: Impactos para a Sociedade**. Org: Jacques Marcovitch. São Paulo: Com-Arte; FAPESP, 2019.

SOARES, Fernanda Heloísa Macedo. **Docência jurídica: construção da identidade docente**. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Mestrado em Direito da Fundação de Ensino "Eurípides Soares Da Rocha" (UNIVEM). Marília, 2010.

SOARES, Sandra Regina e CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia Universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. Orgs: NASCIMENTO, A.D., e HETKOWSKI, T.M., **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUSA, Andrea L. Harada, TEIXEIRA, Gabriel e GENTIL, Plínio. Professores de faculdades privadas: categoria em extinção? Efeito da financeirização, do EaD e sob ataque dos empresários do setor, professores de faculdades privadas são hoje categoria em extinção. Mas será que queremos uma educação sem professor? **Le Monde Diplomatique Brasil**. 2022. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/professores-de-faculdades-privadas-categoria-em-extincao/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

STENGERS, Isabelle. **Another Science is Possible: A Manifesto for Slow Science**. Cambridge, UK: Polity, 2017. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://hcommons.org/%3Fget_group_doc%3D1003678/1700760973-AnotherScienceIsPossible_A-IsabelleStengers.pdf&ved=2ahUKEwjSsrnKz6yPAxVblbkGHcqjKPwQFnoECAkQAQ&usg=AOvVaw2Q_5paDh-6O-HvUz65EOB. Acesso em: 28 ago. 2025.

SUSSKIND, Richard. **Tomorrow's Lawyers: An Introduction to Your Future**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2017.

TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. DE J.. A formação didático-pedagógica de professores do ensino jurídico: análise sobre as percepções de docentes a respeito do estágio docente vivenciado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Direito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5431, 2023.

TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. DE J.. Perfil do professor do ensino jurídico: visões e tensões sobre ser e fazer docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, e265392, 2024.

TREVISOL, Marcio; MELLO, Regina Oneda; LESNIESKI, Marlon Sandro. Educação Superior e Prática Docente: Interloquções com Professores(as) de um Curso de Direito no Período Pandêmico. **Revista Contexto & Educação**. Ano 39, n. 121, 2024, e13649.

VAILLANT, Denise. A profissão docente. SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Ed). **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. [tradução Micheline Christophe e Roberta Caldas]. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2012, cap. 4.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. **Docência na educação superior** (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VERAS, Mariana Rodrigues. **Campo do Ensino Jurídico e Travessias para Mudança de Habitus: Desajustamentos e (Des) Construção do Personagem**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília. 2008, 131f.

WAGHID, Yusef; WAGHID, Zayd e; WAGHID, Faiq. Formação de professores na África do Sul pós-apartheid: cultivando uma ação democrática substantiva. **Formação de Professores ao Redor do Mundo: Desafios e Oportunidades**. (Org: BRITO, Renato de Oliveira e GUILHERME, Alexandre Anselmo). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2023.

Fontes primárias, notícias, legislações e estatísticas:

Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação (MEC). Governo propõe reajuste de até 43% a professores federais: MEC e Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos apresentaram proposta de novos salários em mesa de negociação. Auxílios já tiveram aumento. **GOV.BR**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/governo-propoe-reajuste-de-ate-43-a-professores-federais>. Acesso em: 02 nov. 2025.

Assessoria de Imprensa da Universidade Federal de Campina Grande. Mestres viram doutores e acabam demitidos em universidades privadas - Eles perdem o cargo porque se tornam mais caros para as escolas. **Valor Econômico**, 2008. Disponível em: https://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=7723. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Carta de Lei de 25 de Março de 1824**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. **Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1831 - Primeira Parte**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875.

BRASIL. CAPES. **Portaria n. 336 de 29 de outubro de 2024**. Esta portaria dispõe sobre a criação, composição, competência e funcionamento dos Colégios de Ciências da Vida; de Humanidades; e de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Publicada no DOU de 31/10/2024 – Seção 1 – págs. 110-111. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=16624>. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar. Brasília: CAPES, 2024.

BRASIL - C.E.Su. **Parecer n. 977/65**, publicado em 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=314>. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854**. Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior**. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior**. Disponível em: PowerBI - CES: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGJlMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 23 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 - Modelo Multidimensional**. Brasília: CAPES, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010**. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-no-976-de-27-de-julho-de-2010-atualizada-pela-portaria-ndeg-343-de-24-de-abril>. Acesso em: 31 ago. 2025.

CAPES. Atualização das fichas de avaliação não muda indicadores: Processo avaliativo abrange mais de 4.500 programas de pós-graduação stricto sensu, de cursos de mestrado e doutorado. Notícias. **Educação e Pesquisa**. Publicado em 31 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/atualizacao-das-fichas-de-avaliacao-nao-muda-indicadores>. Acesso em: 19 out. 2025.

CAPES. **Ficha de Avaliação 2025 - Direito**. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/Direito_Ficha2025.pdf. Acesso em: 1º fev. 2025.

CAPES. **Observatório da Agenda Nacional**. Macrotemas - Descrição. Disponível em: <https://agendanacional.capes.gov.br/graph>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029**. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/14072025_PNPG_20252029_FINALV3.pdf. Acesso em: 08 set. 2025.

CAPES. **Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG)**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategicos/desenvolvimento-regional/programa-de-extensao-da-educacao-superior-na-pos-graduacao-proext-pg/programa-de-extensao-da-educacao-superior-da-pos-graduacao-proext-pg>. Acesso em: 29 set. 2025.

CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 - Direito**. Gustavo Ferreira Santos (Coord.). Brasília: CAPES, 2017.

CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito**. Otavio Luiz Rodrigues Jr. (Coord.). Brasília: CAPES, 2021.

CAPES. **Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito**. Publicação que divulga os resultados da área de avaliação referentes ao Seminário de Meio Termo do quadriênio 2017-2020. Brasília: CAPES, 2019.

CAPES. **Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito**. Divulgação de informações da Área de Avaliação referentes ao Seminário de Meio Termo do Quadriênio 2021-2024 - Dados de 2021 e 2022. Brasília: CAPES, 2023.

CGCOM/CAPES. **CAPES amplia escopo de estágio docência para bolsistas**. A alteração, que vale para todos os programas institucionais de concessão de bolsas, respeita a diversidade de trajetórias acadêmicas e profissionais. Pós-Graduação, Assuntos, Notícias. Publicado em 25 de agosto de 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-amplia-escopo-de-estagio-docencia-para-bolsistas>. Acesso em: 25 ago. 2025.

CGCOM/CAPEs. Ministério da Educação. CAPEs. PNPG 2025-2029. **Conselho Superior aprova VII Plano Nacional de Pós-Graduação:** Documento define diretrizes para a pós-graduação brasileira até 2029: CAPEs consolidará texto da versão final antes de publicá-lo. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/conselho-superior-aprova-vii-plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 25 maio 2025.

CGCOM/CAPEs. Ministério da Educação. Gestão da Educação. **CAPEs celebra 74 anos e lança VII Plano Nacional de Pós-Graduação:** Documento define diretrizes, objetivos e recomendações para os diversos atores do Sistema Nacional de Pós-Graduação até 2029. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-celebra-74-anos-e-lanca-vii-plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 27 jul. 2025.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPEs). **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2024-2028).** Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/pnpg-2024-2028>. Acesso em: 19 out. 2025.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos: Salário mínimo nominal e necessário.** 2026. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2024>. Acesso em: 10 fev. 2026.

Diretoria de Avaliação - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPEs). **Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu.** Ciclo avaliativo 2025-2028. Avaliação Quadrienal 2029. Brasília: CAPEs, 2025.

Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES. **Relatório Síntese de Área: Direito.** SINAES/ENADE: 2018, p.91-92. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Direito.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP). **Direito e Educação.** Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8911408043624789. Acesso em: 10 set. 2024.

Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB). **O que é o PET.** <http://www.direito.unb.br/pet/o-que-e-o-pet>. Acesso em: 23 ago. 2025.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) - Rendimento de todas as fontes 2024.** Brasília: Diretoria de Pesquisas IBGE, 2025. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/c5989a46b1081cebe9922cd1683dbfa.pdf. Acesso em: 02 nov. 2025.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Painel Estatístico - Censo da Educação Superior.** Microsoft Power BI. Disponível

em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjlliwiidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 05 jun. 2025.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017.

JORNAL USP. **Conheça os presidentes do Brasil que estudaram na USP**. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/universidade/conheca-os-presidentes-do-brasil-que-estudaram-na-usp/>. Acesso em: 25 out. 2025

MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de. **Documento de Área - Área 26 Direito**. Brasília: CAPES, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/copy_of_DIREITO_DOCAREA_2025_2028.pdf. Acesso em: 05 jun. 2025.

MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de. ROCHA, Maria Vital da. GUIMARAENS, Francisco de. **Fichas de Avaliação Acadêmico e Profissional - Direito - Referente ao Quadriênio 2025-2028**. CAPES: 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/DIREITO_FICHA_2025_2028.pdf. Acesso em: 05 jun. 2025.

MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de, ROCHA, Maria Vital, GUIMARAENS, Francisco de. **Ficha de Avaliação CAPES - Direito**. CAPES: 2025, Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/DIREITO_FICHA_2025_2028.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de. ROCHA, Maria Vital da. GUIMARAENS, Francisco de. **Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito**. CAPES: 2023.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Dados Estatísticos - Desempenho Nacional por Instituição de Ensino**. Disponível em: <https://examedeordem.oab.org.br/DadosEstatisticos>. Acesso em: 19 out. 2025.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **OAB Recomenda**. Brasília: OAB Federal, [20??], Sítio Eletrônico. Disponível em: <https://www.oab.org.br/servicos/oabrecomenda>. Acesso em: 19 out. 2025.

PEDUZZI, Pedro. Impacto da UnB na economia supera o próprio orçamento. **AGÊNCIA BRASIL**. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/impacto-positivo-da-unb-na-economia-supera-o-proprio-orcamento>. Acesso em: 25 out. 2025

SUSUKI, Chin. Aposta em ensino a distância gera demissão em massa de professores universitários. **BBC News Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62072764>. Acesso em: 10 jun. 2025.

Universidade de Brasília (UnB). Programa de Pós-Graduação em Direito - PPGD. **Grupos de Pesquisa**. Disponível em: <http://ppgd.unb.br/acessorapido7>. Acesso em: 10 set. 2024.

Universidade de São Paulo (USP). **Carreira Docente**. Departamento de Recursos Humanos. Disponível em: <https://drh.usp.br/trabalhe-na-usp/carreiras-usp/carreira-docente/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

Universidade de São Paulo (USP). **Cátedra UNESCO**. Disponível em: <https://direito.usp.br/catedra-unesco>. Acesso em: 1º set. 2025.

Universidade de São Paulo (USP). **Institucional Alumni USP**. Disponível em: <https://www.alumni.usp.br/institucional-2/>. Acesso em: 1º set. 2025.

Dados primários, referentes à documentação institucional das IES estudadas, podem ser encontrados nos links disponibilizados nos Apêndices deste trabalho, para conferência e reprodução da metodologia utilizada.

APÊNDICE A - QUADRO-CATEGORIAS UFMG

Link de pasta em nuvem para acesso aos dados primários coletados pelo autor, referentes à UFMG:
https://drive.google.com/drive/folders/1Neju4Gg5r7_qksmQvI7tx1GuCBsv1qu?usp=sharing

Previsão de incentivo à Docência	Normas balizadoras e Políticas Públicas	Ausência ou Existência
“A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”	Art. 66 da Lei Federal nº 9.394 de 1996	Existência Planilha com dados enviados à CAPES (área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas (ementas)) Projetos de Pesquisa (entre 25 a 32) 2013 a 2017 1. DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO INSTRUMENTOS DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA 2013 a 2015 / 2017 a 2018 / 2020 2. IDENTIDADES, RECONHECIMENTO E NOVOS SABERES JURÍDICOS Disciplinas (entre 48 e 59): 2013 - 2022 1. METODOLOGIA DO ENSINO EM DIREITO (Ementa: Compreensão do processo de ensino-aprendizagem jurídica enquanto prática-social. Compreensão e discussão dos elementos desse processo (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação), bem como, das relações que o perpassam, tendo como referência o planejamento como um conjunto de atividades técnicas e políticas relacionadas ao campo do Direito. Compreensão da atividade docente (significado e características) no bojo das discussões atuais sobre formação de professores e sobre inter e transdisciplinaridade como elementos

		essenciais aos novos processos de ensino-aprendizagem). 2017 a 2022 2. DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR (Ementa: “U - No código da disciplina: Contribuição de doutrinas pedagógicas marcantes para o repensar da Didática e da prática no contexto da aula universitária. Pedagogia universitária: o ensino e suas relações (conteúdo/forma, professor/aluno, pesquisa/ensino/sociedade, técnicas de ensino/ inovações tecnológicas). Planejamento e avaliação do ensino: projetos inovadores de práticas educativas nos diferentes campos do Ensino Superior.”) Projeto Pedagógico Graduação: No que diz respeito à atuação profissional, o egresso do curso tem ao seu dispor um amplo rol de opções e perspectivas, dentre as quais podem ser destacadas o exercício da advocacia e o exercício de cargos públicos privativos aos bacharéis em Direito assim como o magistério do Ensino Superior. (p.12) Disciplina optativa: DIR057 PROGRAMA DE INICIACAO A DOCENCIA (p.15) Ficha Avaliação Capes 2021: <i>Tópico 2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.</i> O PPGD informa 5 egressos devidamente incorporados em Programas de Pós-Graduação Stricto sensu, em IES públicas, com pesquisas indicadas convergentes com a estrutura do Programa avaliado (conforme lattes respectivo).

		Os indicadores demonstram que o Programa cumpriu a vocação declarada de prover quadros ao ensino superior, com relevo ao da pós-graduação stricto sensu. Apresentou também o destino de diversos outros, com atividades públicas e privadas, além da manutenção da pesquisa em casos indicados (continuidade de mestrandos em programa de doutorado). Atribui-se MUITO BOM. (p.7) Regulamento do PPGD da UFMG (2013 a 2023): Art. 2o. O Programa, constituído por ciclos de cursos em seguimento ao de graduação, visa à formação de pessoal qualificado filosófica, técnica e cientificamente para o exercício das atividades profissionais, de ensino e de pesquisa e compreende os cursos de Mestrado e de Doutorado, que conferirão, respectivamente, os graus de Mestre e Doutor em Direito, com a indicação da área de concentração. § 1o. O Mestrado tem por objetivo aprofundar o conhecimento acadêmico, bem como possibilitar o desenvolvimento da habilidade de executar pesquisa em área específica, e envolverá a preparação obrigatória de dissertação, em que se revelem adequadas revisões bibliográficas, capacidade de sistematização e de exposição, bem como domínio do tema e da metodologia pertinente. § 2o. O Doutorado tem por objetivo o desenvolvimento da habilidade de conduzir pesquisa original e independente, em área específica, e envolverá a preparação obrigatória de tese, resultante de adequada revisão bibliográfica, com sistematização das informações existentes e do planejamento e realização de trabalho original.

		Art. 46. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando e tem como objetivos a preparação para a docência, por meio da participação discente em atividades de ensino e a qualificação do ensino de graduação teórico e prático. § 1º - Consideram-se atividades de ensino do estágio de docência: I - a ministração de aulas teóricas e práticas; II - a orientação em projetos ou atividades de pesquisa, ensino ou extensão; III - a participação em elaboração de textos didáticos, exercícios, provas ou avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos; IV - a participação na aplicação de métodos ou técnicas pedagógicas, seminários, estudos dirigidos e equivalentes. §2º - O estágio de docência será supervisionado pelo orientador do pós-graduando ou por outro professor, com anuência do orientador segundo planejamento aprovado pelo Colegiado. §3º - O plano de estágio de docência deverá ser submetido ao Colegiado para aprovação, podendo envolver uma ou mais disciplinas, assim como um ou mais alunos de Pós-Graduação na mesma disciplina e dele constarão necessariamente as características da matéria, a linha e a área de atuação do pós-graduando. §4º - É vedado ao estagiário desenvolver atividades de ensino incompatíveis com a linha de pesquisa à qual estiver vinculado no Programa. §5º - É vedado ao estagiário assumir a regência de turma, sem a supervisão de seu orientador ou professor designado pelo orientador. §6º - O estágio de docência deverá necessariamente constituir-se de:

		I - atividades em classe desenvolvidas conjuntamente pelo supervisor e pelo estagiário; II - atividades em classe sob supervisão presencial; III - atividades em classe desenvolvidas autonomamente pelo estagiário; IV - atividades extraclasse. Art. 47 - O estágio de docência é obrigatório para todos os alunos bolsistas, sendo facultativo para os demais alunos do Programa. §1o - A duração mínima do estágio de docência será de dois semestres para o Doutorado e de um semestre para o Mestrado. §2o - O pós-graduando que comprovar atividades de docência de ensino superior, por período equivalente ao mencionado no dispositivo anterior, mediante anuência de seu orientador, poderá requerer ao Colegiado do Programa a dispensa do estágio obrigatório de docência. §3o - O deferimento da dispensa não implicará atribuição de créditos ao aluno. Art. 48 - Os créditos relativos ao estágio de docência somente serão conferidos ao pós-graduando que apresentar ao Colegiado relatório final, avaliado por seu orientador. Art. 49 - Cumpridos os requisitos do artigo anterior, será concedido 1 (um) crédito ao estágio de docência a cada 15 (quinze) horas de atividades de ensino, observados o limite máximo de três créditos por semestre letivo e de quatro créditos por mestrando e oito créditos por doutorando. RESOLUÇÃO COMPLEMENTAR No 02/2017, DE 04 DE JULHO DE 2017 Aprova as Normas Gerais de Pós-Graduação da UFMG Art. 1o A Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem por objetivo a formação

		de pessoal qualificado artística, técnica e cientificamente para o exercício de atividades de ensino e pesquisa, bem como técnico-profissionais. Art. 2o A Pós-Graduação da UFMG abrange Cursos de Especialização, que levam à obtenção do Certificado de Especialista, e Cursos de Mestrado e Doutorado, nas modalidades Acadêmica e Profissional, que levam, respectivamente, à obtenção dos Diplomas de Mestre e de Doutor. § 1o A Especialização tem por objetivo aprofundar a qualificação profissional em campo específico ou interdisciplinar do conhecimento, podendo ser ofertada nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância. § 2o O Mestrado tem por objetivos aprofundar o conhecimento acadêmico e profissional, bem como aprimorar a capacidade de realizar pesquisas em área específica ou interdisciplinar do conhecimento. § 3o O Doutorado tem por objetivo desenvolver a capacidade de propor e conduzir, de forma autônoma, pesquisas originais em área específica ou interdisciplinar do conhecimento. Art. 3o Na organização dos Cursos de Pós-Graduação, deverão ser observados os seguintes princípios: I - qualidade das atividades de ensino, de investigação e de produção científica, tecnológica e artística; II - atualização contínua nas áreas do conhecimento contempladas na proposta do Curso; III - flexibilidade curricular; IV - interdisciplinaridade; V - internacionalização; VI - integração com as atividades de Graduação pertinentes; VII - intercâmbio com Instituições Acadêmicas e Culturais, bem como com a sociedade em geral. (...)

		Art. 43. O corpo docente de Cursos de Mestrado ou de Doutorado é constituído por docentes permanentes e, a critério do Colegiado de Curso, também por docentes colaboradores e visitantes. § 1o Todos os docentes, permanentes, colaboradores e visitantes, devem ter o grau de Doutor ou título equivalente e ter credenciamento aprovado pelo Colegiado de Curso e pela PRPG. § 2o Para obter credenciamento ou credenciamento, o docente deverá comprovar produção intelectual relevante, de acordo com critérios definidos por Resolução do respectivo Colegiado de Curso, devidamente aprovada pela CPG. § 3o Mediante proposta do Colegiado de Curso, devidamente aprovada pela PRPG, professores eméritos, docentes aposentados da UFMG com vínculo regularizado pela Instituição e residentes pós-doutorais da UFMG poderão ser credenciados como docentes da Pós-Graduação. Art. 46. Todo discente admitido em Curso de Mestrado ou de Doutorado terá orientação de docente credenciado, aprovada pelo Colegiado de Curso. § 1o Compete ao docente orientador: (...) IV - subsidiar o Colegiado de Curso quanto à participação do discente nas atividades de monitoria e de treinamento em docência; Art. 56. As atividades discentes de capacitação para a docência serão previstas em Resolução específica do CEPE, aprovada mediante proposta da CPG. Art. 57. Programas de monitoria de Pós-Graduação obedecerão ao disposto na legislação pertinente.

		RESOLUÇÃO COMPLEMENTAR No 03/2022 - Regimento Geral da UFMG Art. 45. A UFMG oferecerá cursos de Pós-Graduação stricto sensu nos seguintes níveis: I - Mestrado, cujos objetivos são: a) ampliar o conhecimento profissional e acadêmico do aluno; b) possibilitar a iniciação do estudante na atividade de pesquisa em área específica; c) preparar profissionais para o exercício do magistério superior, nos termos da legislação vigente. II - Doutorado, cujos objetivos são: a) desenvolver a capacidade do aluno para conduzir pesquisa original e independente; b) preparar profissionais para o exercício do magistério superior, nos termos da legislação vigente.																																																				
“um terço de mestres e doutores como docentes nos quadros da IES”	Art. 52, inciso II, da Lei Federal nº 9.394 de 1996	Existência: Censo da Educação Superior (painel de estatísticas): Entre 2012 e 2023, o menor percentual de doutores foi 85% e o maior de mestres foi 11% (em 2013), totalizando 96% dos docentes nestas duas formações, enquanto em 2023, era de 100% a soma de ambos. % Doutores nos Cursos <table><thead><tr><th>Ano</th><th>Federal</th></tr></thead><tbody><tr><td>2012</td><td>85%</td></tr><tr><td>2013</td><td>85%</td></tr><tr><td>2014</td><td>85%</td></tr><tr><td>2015</td><td>85%</td></tr><tr><td>2016</td><td>85%</td></tr><tr><td>2017</td><td>85%</td></tr><tr><td>2018</td><td>85%</td></tr><tr><td>2019</td><td>85%</td></tr><tr><td>2020</td><td>85%</td></tr><tr><td>2021</td><td>85%</td></tr><tr><td>2022</td><td>85%</td></tr><tr><td>2023</td><td>85%</td></tr></tbody></table> % Mestres nos Cursos <table><thead><tr><th>Ano</th><th>Federal</th></tr></thead><tbody><tr><td>2012</td><td>11%</td></tr><tr><td>2013</td><td>11%</td></tr><tr><td>2014</td><td>11%</td></tr><tr><td>2015</td><td>11%</td></tr><tr><td>2016</td><td>11%</td></tr><tr><td>2017</td><td>11%</td></tr><tr><td>2018</td><td>11%</td></tr><tr><td>2019</td><td>11%</td></tr><tr><td>2020</td><td>11%</td></tr><tr><td>2021</td><td>11%</td></tr><tr><td>2022</td><td>11%</td></tr><tr><td>2023</td><td>11%</td></tr></tbody></table>	Ano	Federal	2012	85%	2013	85%	2014	85%	2015	85%	2016	85%	2017	85%	2018	85%	2019	85%	2020	85%	2021	85%	2022	85%	2023	85%	Ano	Federal	2012	11%	2013	11%	2014	11%	2015	11%	2016	11%	2017	11%	2018	11%	2019	11%	2020	11%	2021	11%	2022	11%	2023	11%
Ano	Federal																																																					
2012	85%																																																					
2013	85%																																																					
2014	85%																																																					
2015	85%																																																					
2016	85%																																																					
2017	85%																																																					
2018	85%																																																					
2019	85%																																																					
2020	85%																																																					
2021	85%																																																					
2022	85%																																																					
2023	85%																																																					
Ano	Federal																																																					
2012	11%																																																					
2013	11%																																																					
2014	11%																																																					
2015	11%																																																					
2016	11%																																																					
2017	11%																																																					
2018	11%																																																					
2019	11%																																																					
2020	11%																																																					
2021	11%																																																					
2022	11%																																																					
2023	11%																																																					
Aplicação de metodologias ativas	Resolução CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em	Existência: RESOLUÇÃO No 16, DE 04 DE MAIO DE 2017. Estabelece os critérios para a oferta de disciplinas de formação em extensão universitária e a respectiva integralização dos créditos cursados.																																																				

	Direito e dá outras providências.	Art 2°. Para os fins desta resolução, a integralização ocorrerá por meio de matrícula e de aprovação dos alunos em disciplinas de formação em extensão que proponham, acompanhem e avaliem a sua participação em atividades desenvolvidas em programas ou em projetos de extensão a serem realizados por professores, alunos, servidores técnico-administrativos e colaboradores da comunidade envolvida. §1o. As disciplinas que ofertarem matrícula para o exercício de atividades em programas ou em projetos de extensão deverão objetivar o intercâmbio de ideias e experiências entre os participantes do projeto e a sociedade. §2o. As disciplinas de formação em extensão não poderão adotar metodologia de trabalho que se limite, de modo integral ou majoritariamente, à exposição de conteúdo jurídico de cunho puramente teórico ou exclusivamente dogmático aos alunos, devendo ser priorizadas atividades conjuntas que interajam com o meio social ou que realizem trabalho em campo.
Interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos dos Cursos	Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.	Existência: Projeto Pedagógico Graduação: A Coordenação Geral do NIEPE visa estabelecer a articulação da Pesquisa e da Extensão com outros setores da Faculdade (Graduação, Departamentos, Pós-Graduação, Biblioteca, DAJ, Movimento Editorial etc) e da Universidade (Reitoria, Pró-Reitorias, Centro de Estudos Avançados, outras unidades etc). d.1) Programa Pólos de Cidadania - é um programa interinstitucional voltado para a efetivação dos direitos humanos. Criado em 1995, na Faculdade de Direito da Universidade

		Federal de Minas Gerais – UFMG, o PÓLOS trabalha pela construção da CIDADANIA, valendo-se do teatro, da denúncia, da mediação de conflitos em favelas, do combate à exploração sexual de crianças e adolescentes e da luta por moradia e trabalho! (...) Atuando em parceria com outras unidades da UFMG (Sociologia, Comunicação, Economia, Psicologia, Arquitetura, Administração, Serviço Social, Ciências do Estado, Urbanismo e Artes Cênicas), instituições públicas e privadas de ensino superior e órgãos da administração pública municipal, estadual e federal, o Programa desenvolve diversos projetos de pesquisa e extensão, distribuídos em seis núcleos de ação: 1. Núcleo Trabalho e Geração de Renda (voltado para a promoção e o fortalecimento de cooperativas e associações no Médio Vale do Jequitinhonha e na Vila Acaba Mundo, Região CentroSul de Belo Horizonte); 2. Núcleo de Mediação e Cidadania (que atua para a prevenção e resolução de conflitos nos aglomerados da Serra e Santa Lúcia, Região Centro-Sul de BH); 3. Núcleo de Proteção à Infância e à Juventude (que desenvolve ações para a minimização da violência e promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes); 4. Núcleo Direito à Cidade (que trabalha pela efetivação do Direito Urbanístico, principalmente, do direito à moradia digna); 5. Núcleo de Publicação (responsável pelos registros e memória do PÓLOS e de seus projetos); 6. Núcleo de Comunicação e Artes (que atua junto aos diferentes núcleos e projetos, como ferramenta de mobilização social. Neste núcleo está a “Trupe A Torto e a Direito” que, de forma divertida e descontraída, apresenta em suas peças teatrais e

		esquetes, caricaturas do mundo real, provocando o público para transformações). (p.3-4) RESOLUÇÃO N. 14, DE 20 DE MARÇO DE 2012 Regulamenta os percursos de integralização do curso de graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Art. 1º O aluno do curso de graduação em Direito da UFMG, vinculado à Versão Curricular 2012/1 ou à Versão Curricular 2008/1, pode optar por cursar atividades acadêmicas curriculares de formação complementar aberta e/ou atividades acadêmicas curriculares de formação livre, ficando dispensado de cursar as disciplinas optativas integrantes do núcleo de formação específica, de acordo com o percurso de integralização escolhido. § 1º A formação livre é constituída por atividades acadêmicas curriculares de livre escolha do aluno, em qualquer curso de graduação da UFMG. § 2º A formação complementar aberta é constituída por atividades acadêmicas curriculares que propiciem ao aluno aquisição de conhecimentos, habilidades e competências em áreas afins ao Direito, cuja escolha cabe ao aluno, sob a orientação do Orientador Acadêmico. § 3º Atividades acadêmicas curriculares são as disciplinas e demais atividades integrantes dos currículos dos cursos de graduação ou de pós-graduação da UFMG. Art. 5º Na opção bacharelado com formação complementar aberta e formação livre (FCA+FL), o aluno deve integralizar a grade curricular cumprindo todas as seguintes atividades:

		I - 189 créditos (2.835 h/a) em disciplinas obrigatórias; II - 10 créditos (150 h/a) em disciplinas optativas do currículo do curso de bacharelado em Direito; III - 16 créditos (240 h/a) em atividades acadêmicas curriculares eletivas, sendo 12 créditos (180 h/a) referentes à formação complementar aberta e 4 créditos (60 h/a) referentes à formação livre. § 1º Os 12 créditos (180 h/a) referentes à formação complementar aberta devem ser cumpridos em atividades acadêmicas curriculares eletivas escolhidas pelo aluno, conforme plano de estudos definido em conjunto com o Orientador Acadêmico. § 2º Os 4 créditos (60 h/a) referentes à formação livre devem ser cumpridos em atividades acadêmicas curriculares eletivas de livre escolha do aluno, em qualquer curso de graduação da UFMG. Art. 7º A orientação acadêmica restringe-se à formação complementar aberta, conforme disposto no § 1º do art. 5º, e ficará sob a responsabilidade dos professores designados pelos Departamentos da Faculdade de Direito, para exercerem a função de Orientador Acadêmico, pelo período de 2 (dois) anos, podendo haver prorrogação.
Formação para desenvolvimento das competências e do perfil do graduando	Art. 3 e 4 da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras	Existência: Projeto Pedagógico Graduação: “A nova perspectiva curricular pretende implantar, nos cursos de direito, tradicionalmente marcados pelo conceito de “currículo mínimo”, a noção de “flexibilização”. Esta noção foi elaborada de uma forma “muito interessante” pela Câmara de Graduação da UFMG, no documento Flexibilização Curricular, de novembro

	providências.	de 1997. No referido documento, a Câmara de Graduação aponta para uma noção de “flexibilização horizontal,” abrindo a possibilidade do aluno realizar uma formação complementar em outra área, e de “flexibilização vertical”, “relativa a diferentes modalidades de trabalhos acadêmicos em substituição à aula tradicional”. No quadro da flexibilização curricular o aluno pode optar por uma formação mais “profissionalizante” ou mais “acadêmica”. Na FDUFGM o processo de flexibilização curricular avança, com o oferecimento de várias atividades curriculares e extra-curriculares fora de sala de aula. A ênfase dada na reforma curricular nas chamadas disciplinas de caráter propedêutico ou não-dogmático (Filosofia, Sociologia, Economia, Hermenêutica Jurídica, Sociologia Jurídica, Filosofia do Direito, etc) reflete a preocupação do curso com a flexibilização horizontal. A coordenação das atividades de pesquisa e extensão é realizada pelo NIEPE - Núcleo Interdisciplinar para a Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão. Levando-se em conta a necessidade de uma flexibilização horizontal, o NIEPE tem fomentado a pesquisa e as atividades de extensão de caráter interdisciplinar. A Coordenação Geral do NIEPE visa estabelecer a articulação da Pesquisa e da Extensão com outros setores da Faculdade (Graduação, Departamentos, Pós-Graduação, Biblioteca, DAJ, Movimento Editorial etc) e da Universidade (Reitoria, Pró-Reitorias, Centro de Estudos Avançados, outras unidades etc). Cumprir, também, a possibilidade de o aluno freqüentar os inúmeros grupos de estudo coordenados por Docentes nos âmbitos das disciplinas do curso de graduação.

		As atividades complementares apresentam diversas alternativas de composição do Curso segundo o interesse do aluno, podendo tanto ser direcionadas à formação fundamental quanto profissionalizante. O estágio permite consolidar a formação profissional em diversas áreas. Não se restringe, assim, à advocacia, uma vez que a Faculdade abre a perspectiva, por meio de diversos convênios, a que o aluno possa cumprir o estágio junto a diferentes setores da Administração Pública e empresas privadas.” (p. 10-11) RESOLUÇÃO N. 15, DE 20 DE MARÇO DE 2012 Regulamenta as atividades complementares de graduação no curso de graduação em Direito da Universidade Federal de Minas (UFMG). Art. 2º Serão consideradas ACG: I - iniciação à docência (monitoria), à pesquisa ou à extensão; II - participação em eventos ou em sessões de defesa de trabalho acadêmico; III - grupos de estudo; IV - educação à distância; V - disciplinas eletivas, isoladas ou equivalentes; VI - participação como membro de Conselho de Sentença; VII - representação discente; VIII - outras atividades de ensino, pesquisa ou extensão. RESOLUÇÃO No 16, DE 04 DE MAIO DE 2017. Estabelece os critérios para a oferta de disciplinas de formação em extensão universitária e a respectiva integralização dos créditos cursados. Art 7º. Caberá ao professor, responsável pela disciplina de

		formação em extensão e coordenador do projeto: I - Observar as exigências desta Resolução; II - Disponibilizar ao aluno o plano de trabalho detalhado nos termos do art. 3º desta Resolução; III - Disponibilizar ao aluno o plano de trabalho individualizado incluindo as tarefas e as metas que deverá cumprir, bem como, em que prazos deverá fazê-lo; IV - Realizar e promover encontros periódicos com os alunos para orientá-los, esclarecer dúvidas e avaliar a atuação e o desempenho nas atividades de extensão com as quais estejam envolvidos; V - Informar ao aluno o modo como será avaliado, bem como orientá-lo a respeito do relatório a ser apresentado no seminário de avaliação e quanto à respectiva apresentação; VI - Coordenar as atividades da disciplina, supervisionando a atuação dos participantes e prestando o devido apoio ao trabalho desses. VII - Acompanhar e fiscalizar o cumprimento, pelos participantes, das tarefas, metas e prazos a eles atribuídos; VIII - Planejar e efetuar a avaliação dos alunos. Resolução Complementar n. 1/2018 - Normas Gerais de Graduação da UFMG ----- DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DO ENSINO DE GRADUAÇÃO Art. 1º O ensino de graduação visa conferir ao egresso uma formação acadêmico-profissional com sólida fundamentação científica, tecnológica, artística e humanística, que lhe proporcione autonomia intelectual, capacidade crítica e de aprendizagem continuada, fornecendo-lhe a base para que desenvolva uma atuação ética, em acordo com as necessidades da sociedade. Art. 2º O ensino de graduação será pautado por: I - articulação com a investigação científica, tecnológica, artística e cultural; II - interação permanente com a realidade social, econômica, cultural e ambiental do país e do mundo; III - esforço permanente de atualização das áreas de conhecimento; IV - flexibilidade curricular que atenda tanto aos requisitos da formação específica, quanto à necessidade de diversificação na aquisição do conhecimento; V - integração entre os diversos cursos de graduação, inclusive com a constituição de estruturas formativas compartilhadas entre cursos ou comuns a toda a graduação na instituição; e VI - integração com o ensino de pós-graduação.

		Art. 37. Por estrutura curricular de um curso entende-se a articulação de atividades acadêmicas curriculares e de estruturas formativas para a constituição dos percursos curriculares. Art. 38. A estrutura curricular deverá apresentar a articulação entre os processos de ensino e de aprendizagem e as formas de avaliação e acompanhamento, com a explicitação dos seguintes elementos: I - identificação dos conhecimentos específicos e correlatos necessários para a formação do estudante em cada percurso curricular; II - proposição de políticas institucionais voltadas para a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos e para o desenvolvimento de atitudes formativas; III - proposição de estratégias que visem à articulação do ensino com a pesquisa e com a extensão; IV - proposição das formas de integração com outros cursos de graduação e com cursos de pós-graduação; V - proposição de estratégias que visem à interação do estudante com a sociedade; VI - proposição das formas de acompanhamento do estudante, tendo-se em vista as estratégias de ensino-aprendizagem estabelecidas; e VII - plano de acompanhamento e avaliação sistemática do curso, integrado aos instrumentos de avaliação da Universidade. Art. 39. Por percurso curricular entende-se uma possibilidade de formação, prevista na estrutura curricular de um curso, propiciadora de diferentes trajetórias de formação de estudantes e dotada de especificidade temática caracterizada por determinados conhecimentos, habilidades e atitudes próprios ao perfil do egresso do curso. § 1º Por trajetória de formação de um estudante entende-se o conjunto de atividades acadêmicas curriculares por ele cursadas no âmbito de sua vinculação ao curso, dispostas de acordo com a sequência na qual forem cursadas. § 2º Um percurso curricular de um curso será denominado uma habilitação caso a ele se associe um conjunto específico de atribuições profissionais que não seja comum a todos os graduados no curso, sendo a denominação da habilitação registrada no diploma. Página WEB - Estágio de Docência (https://pos.direito.ufmg.br/estagio-docencia/) O estágio de docência é obrigatório para todos os alunos bolsistas, sendo facultativo para os demais alunos do Programa. Sua duração mínima é de dois semestres para o Doutorado e de um semestre para o Mestrado. Como regra, o estágio será supervisionado pelo orientador do pós-graduando ou por outro professor supervisor, com anuência do orientador, segundo plano de estágio aprovado pelo Colegiado, que deverá ser apresentado no início de cada semestre. Ao final do estágio, o aluno e seu supervisor apresentarão o relatório final com parecer do orientador, afim de que ele seja apreciado e créditos sejam concedidos. O Estágio de Docência no PPGD UFMG inclui as seguintes atividades: - ministério de aulas teóricas e práticas; - orientação de alunos de graduação em projetos ou atividades de pesquisa, ensino ou extensão;

		iii) participação em elaboração de textos didáticos, exercícios, provas ou avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos; iv) participação na aplicação de métodos ou técnicas pedagógicas, seminários, estudos dirigidos e equivalentes. No percurso de formação de Mestrandos e Doutorandos, o objetivo central do Estágio de Docência é o de estimular a realização de uma série de atividades que deverão estar integradas com a Graduação e devem ser contempladas no plano apresentado pelo discente: atividades em classe, desenvolvidas conjuntamente por supervisor e estagiário; atividades em classe sob supervisão presencial; atividades em classe desenvolvidas autonomamente pelo estagiário; e atividades extraclasse. Em nenhuma hipótese, o estagiário assumirá a regência da turma, sem a supervisão de seu orientador, tutor ou professor designado pelo orientador. O estagiário também não poderá desenvolver atividades de ensino incompatíveis com a linha de pesquisa à qual estiver vinculado no Programa. DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA Art. 47. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando e tem como objetivos a preparação para a docência, por meio da participação discente em atividades de ensino e a qualificação do ensino de graduação teórico e prático. §1º Consideram-se atividades de ensino do estágio de docência: I – a ministração de aulas teóricas e práticas; II – a orientação em projetos ou atividades de pesquisa, ensino ou extensão; III – a participação em elaboração de textos didáticos, exercícios, provas ou

		avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos; IV – a participação na aplicação de métodos ou técnicas pedagógicas, seminários, estudos dirigidos e equivalentes. §2º O estágio de docência será supervisionado pelo orientador do pós-graduando ou por outro professor, com anuência do orientador, segundo planejamento aprovado pelo Colegiado. §3º O plano de estágio de docência deverá ser submetido ao Colegiado para aprovação, podendo envolver uma ou mais disciplinas, assim como um ou mais alunos de Pós-Graduação na mesma disciplina e dele constarão necessariamente as características da matéria, a linha e a área de atuação do pós-graduando. §4º É vedado ao estagiário desenvolver atividades de ensino incompatíveis com a linha de pesquisa à qual estiver vinculado no Programa. §5º É vedado ao estagiário assumir a regência de turma, sem a supervisão de seu orientador ou professor designado pelo orientador. §6º O estágio de docência deverá necessariamente constituir-se de: I – atividades em classe desenvolvidas conjuntamente pelo supervisor e pelo estagiário; facultativo para os demais alunos do Programa. §1º A duração mínima do estágio de docência será de dois semestres para o Doutorado e de um semestre para o Mestrado. §2º O pós-graduando que comprovar atividades de docência de ensino superior, por período equivalente ao mencionado no dispositivo anterior, mediante anuência de seu orientador, poderá requerer ao Colegiado do Programa a dispensa do estágio obrigatório de docência.

		§3º O deferimento da dispensa não implicará atribuição de créditos ao aluno. Art. 49. Os créditos relativos ao estágio de docência somente serão conferidos ao pós-graduando que apresentar ao Colegiado relatório final, avaliado por seu orientador. Art. 50. Cumpridos os requisitos do artigo anterior, será concedido 1 (um) crédito ao estágio de docência a cada 15 (quinze) horas de atividades de ensino, observados o limite máximo de 4 (quatro) créditos por semestre letivo e de 4 (quatro) créditos por mestrando e 8 (oito) créditos por doutorando.
“valorização da carreira docente do ensino superior, estabelecendo remuneração compatível com os desafios colocados pelo PNPG para o desenvolvimento do país”	Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 - p. 305	Existência: Resolução Complementar n.04/2014 da UFMG: Para solicitar progressão, precisa cumprir um mínimo de 24 meses no nível atual e ter aprovação em avaliação de desempenho Art. 10. A avaliação para progressão funcional nas Classes A, B e C levará em consideração os seguintes elementos, observada a pertinência de sua aplicação a cada Classe: I – desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente; II – orientação de estudantes de mestrado e/ou doutorado, de monitores, estagiários, residentes ou bolsistas institucionais, bem como de alunos em seus trabalhos de conclusão de curso; III – participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações e teses, e de concurso público; IV – cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada; V – produção científica, técnica, artística e/ou de inovação; VI – atividade de extensão e oferta de cursos e serviços à comunidade; VII – exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na UFMG ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente; VIII – representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados da UFMG ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente; IX – demais atividades de gestão no âmbito da UFMG, podendo ser considerada a representação sindical, desde que o docente não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

		Art. 36. O Professor Titular deve ter atuação relevante e abrangente na vida acadêmica da UFMG e demonstrar compromisso com a instituição, autonomia, liderança e criatividade, aferidos por meio dos seguintes parâmetros: I – docência na graduação e na pós-graduação <i>stricto sensu</i>, incluindo: a) participação em projetos de inovação pedagógica; b) participação na criação de cursos e/ou disciplinas; c) orientação de trabalhos de conclusão de curso de graduação; d) orientação de estágios; e) orientação de trabalhos de iniciação à pesquisa, ao ensino ou à extensão; f) orientação de teses e dissertações, observada a proporção de conversão das mesmas em publicações definitivas; g) supervisão de trabalhos de pós-doutorado e de residentes. II – produção intelectual relevante na sua área de conhecimento, mediante a divulgação regular de resultados de pesquisa de reconhecida qualidade científica, incluindo: a) publicação de livros e capítulos de livros; b) publicação de artigos em periódicos nacionais e internacionais indexados ou que apresentem comitê editorial de alto nível; c) publicação de trabalhos completos em anais de eventos; d) produção artística divulgada pelos meios próprios a cada arte; e) registros de patentes, <i>softwares</i> e assemelhados; III – coordenação de projetos de pesquisa ou extensão, envolvendo: a) criação e liderança de grupos; b) formação de pessoal; c) captação de recursos em órgãos de fomento; d) contribuição na formulação de políticas públicas. IV – atividades de gestão, compreendendo o exercício de: a) cargos de chefia, coordenação ou direção na Universidade; b) cargos de chefia, assessoramento e direção em órgãos do Ministério da Educação, da Cultura, da Ciência, Tecnologia e Inovação ou em outro relacionado com a área de atuação do docente; c) representação em órgãos colegiados da Universidade; d) representação em órgãos do Ministério da Educação, da Cultura, da Ciência, Tecnologia e Inovação ou em outro relacionado com a área de atuação do docente. IV – atividades de gestão, compreendendo o exercício de: a) cargos de chefia, coordenação ou direção na Universidade; b) cargos de chefia, assessoramento e direção em órgãos do Ministério da Educação, da Cultura, da Ciência, Tecnologia e Inovação ou em outro relacionado com a área de atuação do docente; c) representação em órgãos colegiados da Universidade; d) representação em órgãos do Ministério da Educação, da Cultura, da Ciência, Tecnologia e Inovação ou em outro relacionado com a área de atuação do docente. V – reconhecimento pelos pares, manifestado pelo desempenho de atividades como: a) atuação como Professor Visitante em outras instituições; b) atuação como assessor ou consultor de órgãos de fomento ou instituições de ensino, pesquisa, extensão, arte ou cultura; c) participação em comitês editoriais de livros ou periódicos especializados; d) participação em comitês de programa de eventos científicos de abrangência nacional ou internacional; e) exercício de cargos de direção em associações científicas e de Classe; f) participação em bancas de defesa de dissertações e teses externas à UFMG; g) participação em bancas de concursos docentes externas à UFMG; h) participação em projetos interdisciplinares e coordenação dos mesmos; i) participação em projetos interinstitucionais e internacionais e coordenação dos mesmos; j) recebimento de premiações por atuação acadêmica relevante. Resolução n.02/2011 - Fundação Professor Valle Ferreira (FD-UFMG) Concessão de bolsas de iniciação científica para estudantes de graduação vinculados à projetos que não foram contemplados por editais de fomento ou possuem poucas bolsas de iniciação científica, prioritariamente.

Resolução Nº 12, DE 11 DE novembro de 2014 - Concurso Público de Provas e Títulos para o cargo isolado de Professor Titular-Livre.

A remuneração inicial será composta pelo Vencimento Básico e pela Retribuição por Titulação (RT), conforme apresentada na Tabela abaixo:

Tabela referente à remuneração do Cargo

Vencimento básico (R\$)	Titulação	Retribuição por Titulação (R\$)	Remuneração (R\$)
6.363,17	Doutorado	9.592,90	15.956,07

RESOLUÇÃO N. 01/2011, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a concessão, pela Fundação Professor Valle Ferreira, de apoio financeiro para a realização de eventos de ensino, pesquisa e extensão na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, e a participação de alunos, professores e servidores em eventos da mesma natureza.

Art. 4o - São financiáveis, nos limites estabelecidos no Anexo I:

- I- impressão do material de divulgação;
- II- diárias e passagens aéreas de palestrantes e conferencistas;
- III- locação de equipamentos a serem utilizados no evento;
- IV- despesas de pessoal;
- V- despesas de transporte de palestrantes e conferencistas.

Art. 5o- A Fundação Professor Valle Ferreira concederá apoio financeiro a alunos, professores e servidores da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais que tiverem trabalhos aprovados para serem apresentados em eventos acadêmico-científicos, no Brasil e no exterior, nos limites estabelecidos no Anexo I.

Resolução no 01 / 2013 - Cria normas objetivas para a concessão de patrocínios, auxílios financeiros e bolsas pela Fundação Professor Valle Ferreira, observando a origem

		e a finalidade do patrimônio que lhe foi afetado. Art. 3o. A concessão de patrocínios, auxílios financeiros e bolsas pela Fundação não gera vínculo empregatício e deverá obrigatoriamente observar, além de seus objetivos, a seguinte ordem de preferência e prioridade: I – Projetos da Diretoria, que atendam os interesses institucionais da Faculdade de Direito da UFMG, inclusive assessoria de imprensa e gastos com alimentação em eventos; II – Realização de bancas de concursos públicos, na Faculdade de Direito, mediante o pagamento de despesas que não sejam custeadas pela própria UFMG, inclusive com transporte, hospedagem e alimentação dos Professores; III – Revistas editadas no âmbito da Faculdade de Direito da UFMG, em meio físico ou eletrônico, abertas a publicações de trabalhos de todas as áreas do Direito; IV - Eventos realizados pela Faculdade de Direito da UFMG, sob a coordenação de seus Professores efetivos, de natureza multidisciplinar e que abarquem três ou mais áreas do Direito; V – Eventos e realizações do DAJ - divisão de prática jurídica da Faculdade de Direito da UFMG, que abarquem três ou mais áreas do Direito; VI – Revistas e demais publicações editadas no âmbito da Faculdade de Direito da UFMG, em meio físico ou eletrônico, que não envolvam todas as áreas do Direito; VII - Eventos realizados no âmbito da Faculdade de Direito da UFMG, sob a coordenação de seus Professores efetivos, voltados exclusivamente ao ensino e à prática do Direito; VIII – Participação de Professores efetivos da Faculdade de Direito da

		UFMG em eventos externos, observado o critério de antiguidade do docente na instituição de ensino; IX – Participação de alunos matriculados na Faculdade de Direito da UFMG em eventos externos, observado o critério do melhor RSG Art. 4o. É vedada a concessão de qualquer patrocínio, auxílio financeiro e bolsa pela Fundação Professor Valle Ferreira que se preste, direta ou indiretamente, a remunerar Professores, funcionários ou alunos da Faculdade de Direito da UFMG. RESOLUÇÃO No 003 DE 2018 - Dispõe sobre Critérios para Concessão de Auxílio Financeiro para participação dos professores vinculados ao PPGD/UFMG em atividades científico-acadêmicas no Brasil e no exterior, de interesse para o Programa, suas linhas e projetos de pesquisa Art. 5o Somente será financiada a participação em eventos científicos com apresentação de trabalho completo pelo requerente, visando à publicação em anais ou em outro veículo de divulgação científica. RESOLUÇÃO No 01/2020 UFMG - Disciplina critérios para a participação de servidores e para a concessão de bolsas no âmbito dos projetos de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico, cultural, tecnológico e estímulo à inovação, desenvolvidos com a colaboração das Fundações de Apoio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Art. 4o A participação dos servidores em projetos de que trata o artigo 2o desta Resolução poderá se dar nas seguintes atividades, sem prejuízo de outras que possam estar previstas em

		lei ou normas institucionais: I - Atividades Especiais de Ensino, que tenham por objetivo a formação acadêmica e profissional, em nível superior; II - Atividades de Pesquisa, assim consideradas aquelas que envolvam instrumentos de fomento, intercâmbio e disseminação do conhecimento, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; III - Atividades de Extensão, assim consideradas aquelas que envolvam processos educativos, artísticos, culturais e científicos que, de forma articulada com o ensino e a pesquisa, tenham por objetivo ampliar a relação da UFMG com a sociedade; IV - Atividades de Inovação Científica e Tecnologia, assim consideradas aquelas que se enquadrem na Lei no 10.973, de 2 de dezembro de 2004; V - Atividades de desenvolvimento institucional, assim consideradas aquelas que se enquadrem na Lei no 8.958/1994, de 20 de dezembro de 1994; Projeto Pedagógico Graduação: A UFMG utiliza dois diferentes instrumentos de avaliação dos docentes. O primeiro é o Sistema de Informações Acadêmicas (INA), que tem por objetivo coletar dados e organizar informações relacionadas à atividade docente na Universidade, bem como, registrar a atuação dos docentes em atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. As informações extraídas do INA são publicadas em catálogos de divulgação institucional, são utilizadas na confecção de relatórios para avaliações internas e externas e servem como base de processos como a GED - Gratificação de Estímulo à Docência, além de fornecerem elementos necessários às

		decisões tomadas no âmbito administrativo. O sistema é atualizado anualmente, quando cada Departamento da Faculdade envia um relatório das atividades desenvolvidas pelo docente à Pró-Reitoria de Planejamento-PROPLAN, responsável pela coordenação do sistema na Universidade.
qualidade do percurso formativo de mestres e doutores, dando centralidade ao aluno e aos processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (soft skills) que possibilitem ao sistema gerar pessoas inovadoras e capazes de contribuir efetivamente para os grandes desafios da sociedade	Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar. Brasília: CAPES, 2024. p. 71.	Planilha desenvolvida pelo pesquisador com os dados enviados pelos PPGD à CAPES (área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas/ementas) entre 2013 e 2022 Projeto Pedagógico Graduação: d.3) Grupos de estudos: Catálogo de Grupos de Estudo (...) Grupo de Estudos em: Metodologia do Ensino Jurídico Temas Abordados: Aspectos metodológicos do ensino jurídico; Universidade; (p.6) (..) Grupo de Estudos em: Educação Jurídica Temas Abordados: Educação Jurídica (p.8) EDITAL Nº 570, DE 30 DE AGOSTO DE 2012 - Direito Constitucional - Tempo parcial (vinte horas de dedicação) 1. DAS ATRIBUIÇÕES DO CARGO Atividades pertinentes à pesquisa, ensino no nível superior e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura e atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

		Perfil do candidato Aptidão acadêmica e para pesquisa científica com experiência profissional na área. (DOU p. 67) Resolução Nº 12, DE 11 DE novembro de 2014 - Concurso Público de Provas e Títulos para o cargo isolado de Professor Titular-Livre. 1. DAS ATRIBUIÇÕES DO CARGO Atividades pertinentes à pesquisa, ensino no nível superior e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura e atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. <i>“Atribuições do cargo” iguais para o edital de 2015 de Constitucional e Administrativo e 2018 para tributário e financeiro</i> Regulamento do PPGD da UFMG (2013 a 2023): Art. 43. Mediante regulamentação específica, o Colegiado poderá atribuir créditos a outras atividades acadêmicas de ensino, de pesquisa e de extensão, até o limite de 1/4 (um quarto) dos créditos mínimos exigidos para integralização do Mestrado ou do Doutorado. Art. 76 - A cooperação interinstitucional e internacional será estimulada nas seguintes modalidades: I - mobilidade docente; (...) IV - estágio em sede de doutorado; V - estágio em sede de mestrado;

		Art. 77 - A mobilidade docente dar-se-á nos termos da Lei e dos programas de incentivo governamentais e poderá envolver a recepção de docentes na condição de professores visitantes ou colaboradores e, em contrapartida ou não, a liberação de docentes do Programa para atuação como visitantes ou colaboradores em outros programas. §1o - Os projetos estruturantes serão estimulados a receberem ao menos um professor visitante e um colaborador a cada ano letivo. §2o - A participação dos docentes permanentes como colaboradores ou visitantes em outros programas será estimulada pelo Programa. Art. 80 - Os estágios em sede de doutorado e de mestrado, desenvolvidos na UFMG pelos pós-graduandos de outras instituições e em outras instituições pelos pós-graduandos da UFMG, com ou sem financiamento, deverão ser previamente submetidos por docente permanente, receptor ou orientador, ao Colegiado, na forma de plano de estudos que indicará, quando for o caso, a sistemática do aproveitamento de créditos eventualmente cursados. Parágrafo único - A manutenção das bolsas, bem como sua suspensão ou reinserção, se dará nos termos dos regulamentos das respectivas agências de fomento. Art. 83 - A integração com os cursos de Graduação da UFMG será estimulada nas seguintes modalidades: III - atuação dos estagiários de docência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da Graduação; IV - matrícula de alunos da Pós-graduação em disciplinas de Graduação como eletivas;

		RESOLUÇÃO COMPLEMENTAR No 02/2017, DE 04 DE JULHO DE 2017 Aprova as Normas Gerais de Pós-Graduação da UFMG Art. 6º A proposição de Cursos de Mestrado ou de Doutorado deverá comprovar: I - condições propícias à atividade de pesquisa, demonstradas pela produção de trabalhos originais, de qualidade reconhecida na respectiva área de atuação do grupo proponente; II - a qualificação e a dedicação do corpo docente na(s) área(s) de concentração e/ou na(s) linha(s) de pesquisa proposta(s); III - a disponibilidade de pessoal técnico-administrativo; IV - a disponibilidade de recursos materiais e financeiros e de infraestrutura física. RESOLUÇÃO No 10, DE 06 DE DEZEMBRO DE 2024 - Dispõe sobre atribuição de créditos a atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão para discentes do Mestrado e do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Art. 4º Poderão ser reconhecidas como atividades de ensino o Estágio de Docência realizado na Faculdade de Direito da UFMG, até o limite de 4 (quatro) créditos para o Mestrado e 8 (oito) créditos para o Doutorado. Página da WEB - Créditos exigidos (https://pos.direito.ufmg.br/creditos-exigidos/) Os discentes do PPGD UFMG devem cumprir 24 (vinte e quatro) créditos no Mestrado e 36 (trinta e seis) créditos no Doutorado em atividades acadêmicas para integralização do curso.

		As atividades acadêmicas incluem disciplinas e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Até 50% dos créditos exigidos, isto é, até 12 créditos no Mestrado e 18 no Doutorado, podem ser cumpridos através da realização de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Para fins de atribuição de créditos, disciplinas eletivas realizadas em outros Programas de Pós- Graduação stricto sensu da UFMG (Mestrado e Doutorado) durante o curso tem caráter equivalente a disciplinas regulares (disciplinas ofertadas pelo PPGD UFMG). Atividades de Ensino consistem na realização de Estágio de Docência na Faculdade de Direito da UFMG (1 crédito a cada 15 horas de estágio de docência até o limite de 4 créditos no Mestrado e 8 no Doutorado). Atividades de Pesquisa consistem na participação em eventos científicos ou grupos de estudo certificados por instituições de ensino superior (1 crédito a cada 15 horas de participação em evento científico ou grupo de estudo e 1 crédito para cada apresentação de trabalho acadêmico, até o limite de 4 créditos no Mestrado e 8 no Doutorado). Atividades de Extensão consistem na participação em Programas ou Projetos de Extensão da UFMG (1 crédito a cada 15 horas de participação em atividades de extensão e 4 créditos por semestre de participação em Programa ou Projeto de Extensão, até o limite de 4 créditos no Mestrado e 8 no Doutorado). RESOLUÇÃO No 1, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2024 da UFMG - Dispõe sobre Critérios para Concessão de Auxílio Financeiro para participação de Discentes do Programa de Pós-Graduação em

		Direito da UFMG em Eventos Científicos no Brasil e exterior. Financiamento de auxílio financeiro, apenas para eventos científicos no PPGD com apresentação de trabalho
“qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa”: a obrigatoriedade de participação do professor em atividades de ensino e extensão no âmbito da graduação	CAPES. Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito. Otavio Luiz Rodrigues Jr. (Coord.). Brasília: CAPES, 2021, p. 65, ponto 2.5.3; Ficha de Avaliação 2025 - Direito. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 11-12, ponto 2.5.3 e Portaria CAPES n. 109 de 2025, art. 12.	Existência: Projeto Pedagógico Graduação: O currículo do Curso de Graduação em Direito apresenta os seguintes lineamentos de estrutura: a) matérias de formação fundamental: como disciplinas obrigatórias, Introdução à Filosofia (Filosofia Geral com ênfase em Ética), Introdução à Teoria Democrática (Ciência Política), Modernidade e Mudança Social (Sociologia Geral), Economia, Introdução ao Estudo do Direito (aqui incluída a visão histórica das diversas correntes do pensamento jurídico), Teoria Geral do Direito, Teoria Geral do Estado, Hermenêutica, Sociologia Jurídica, Filosofia do Direito e Metodologia de Pesquisa; b) matérias profissionalizantes como Direito Constitucional, Administrativo, Financeiro, Tributário, Econômico, Internacional Público, Internacional Privado, Penal, Civil, Comercial, do Trabalho, Teoria Geral do Processo, Direito Processual Civil, Processual Penal, Processual do Trabalho, de Execução Concursal; c) formação complementar: O aluno do Curso de Graduação em Direito da UFMG, poderá optar por cursar disciplinas de formação complementar livre e/ou disciplinas de formação complementar aberta e livre, caso em que terá reduzida a carga de disciplinas optativas a serem cursadas, de acordo com o percurso de integralização escolhido:

CÓDIGO	DENOMINAÇÃO	OB	OP	OC	EL	EC
1.99.08	Bacharelado com Formação Livre	189 cr. 2.835 h/a	20 cr. 300 h/a	10 cr. 150 h/a	04 cr. 60 h/a	24 cr. 360 h/a
1.99.09	Bacharelado com Formação Complementar Aberta + Formação Livre	189 cr. 2.835 h/a	10 cr. 150 h/a	08 cr. 120 h/a	16 cr. 240 h/a	24 cr. 360 h/a

ÍNDICE:

cr. = créditos

h/a = horas/aula

OB = Disciplinas Obrigatórias

OP = Disciplinas Optativas

OC = Disciplinas Optativas Complementares
(na linguagem do curso – ACG)

EL = Disciplinas Eletivas

EC – Estágio Curricular (OBRIGATÓRIO no curso de Direito)

d) pesquisa e extensão: A estrutura curricular implementada na FDUFG, levou em conta as características específicas desta instituição. Fazendo-se uma diferenciação entre cursos de direito com uma vocação “profissionalizante” e cursos de direito com uma vocação “acadêmica”, reconhece-se que a FDUFG é, possivelmente, a mais importante instituição brasileira que apresenta aquela segunda característica: um corpo docente altamente qualificado, uma biblioteca que, em que pese seus inúmeros problemas relativos à sua atualização e organização, é uma das melhores do País, cursos de graduação e de pós-graduação com os melhores conceitos auferidos pelas avaliações externas. As mudanças curriculares implementadas na FDUFG voltam-se, portanto, para aquela que é a maior vocação da FDUFG, a de ser um centro de produção de conhecimento jurídico e de reprodução deste saber.

O Curso de Direito da UFG, hoje, cumpre a dupla função de atender ao seu alunado e a um público externo carente de formação e de informação. A vocação para um ensino integrado à Pesquisa e à Extensão reflete-se numa crescente preocupação com a necessidade de relação permanente da graduação com a pós-graduação e no campo das pesquisas desenvolvidas na graduação; na

		necessidade de ampliação das fontes de fomento à pesquisa e à atividade extensionista como é o caso do Programa Pólos Reprodutores de Cidadania; no desenvolvimento de uma linha editorial que se dirija, também, à produção científica da graduação (Movimento Editorial) e, ainda, na necessidade de uma atualização contínua e permanente da Biblioteca. Por outro lado, através da oferta de cursos de extensão e atualização abertos aos alunos de graduação e ao público em geral, a FDUFG leva ao conhecimento de um mais público vasto o conhecimento que ali se produz: A coordenação das atividades de pesquisa e extensão é realizada pelo NIEPE - Núcleo Interdisciplinar para a Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão. Levando-se em conta a necessidade de uma flexibilização horizontal, o NIEPE tem fomentado a pesquisa e as atividades de extensão de caráter interdisciplinar. (p. 2-3) d.2) Cursos de Extensão: A Faculdade de Direito vem oferecendo diversos cursos direcionados aos alunos da Graduação e Pós-Graduação bem como ao público em geral. A seguir listamos os cursos oferecidos nos últimos doze meses. Curso de Legística Comparada - Modulo III Curso de Iniciação em Direito Tributário Curso de Legística Comparada Atualização em Direito e as Novas Tecnologias - Modulo I Atualização em Direito e as Novas Tecnologias - Modulo II Atualização em Direito Norte-Americano: Noções Elementares e Pontos Distintos A Prática Docente no Ensino do Direito Atualização em Direito de Informática

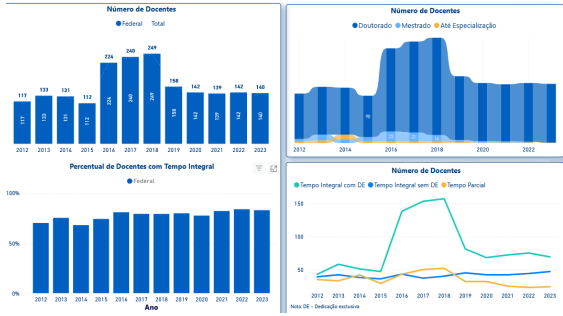
		Atualização em Tópicos de Processo Penal Atualização com Habermas: Direito, Discurso e Democracia Atualização em Direito Penal Constitucional e Direito Processual Penal Constitucional na visão do STF (p.5) Ficha Avaliação CAPES 2017: “O corpo docente é equilibrado quanto à participação de docentes com maior e menor experiência, contando com doutores muito experientes e outros mais jovens. A grande maioria dos docentes permanentes obteve seu doutorado a partir de 2000, contando, assim, com uma experiência bastante adequada para a condução de um programa com essa configuração. O Programa também atende adequadamente o critério de possuir ao menos 70% do corpo docente com mais de 3 anos de doutoramento, já que apenas 7 docentes permanentes, em um conjunto de 54, doutoraram-se nos últimos três anos. Do mesmo modo, mais de 50% de seu corpo docente permanente mantém relações de cooperação regulares com outros programas, nacionais ou estrangeiros. A área de formação dos docentes permanentes e sua produção científica atual é adequadamente vinculada às linhas de pesquisa. O corpo docente oscilou em sua composição ao longo do quadriênio, iniciando em 2013 com 61 no total, 12 colaboradores e 49 permanentes. Em 2014 e 2015 foram 60 docentes no total, 12 colaboradores e 48 permanentes. Em 2016 o número de colaboradores caiu para 6 e o número de permanentes subiu para 54. A composição é, assim, adequada para o desenvolvimento das atividades do programa.

		Dentre os docentes permanentes, apenas 7% desempenham atividades como docentes permanentes em outros programas de Pós-Graduação, atendendo, portanto, as recomendações da área. O regime de trabalho dos docentes permanentes é também adequado, contando com 49 docentes permanentes em regime de 40 horas semanais, 4 com 20 horas semanais, 2 com 10 horas semanais e 1 com 30 horas semanais. 2.2 O corpo docente permanente, com a configuração acima descrita, é adequado para a execução das atividades do Programa. Observa-se que havia um problema com a participação dos docentes permanentes em projetos de pesquisa em 2013 e 2014, corrigida em 2015 e estabilizada em 2016. Do mesmo modo, observa-se que alguns docentes não ofereceram disciplinas em 2014 e 2015, diminuindo esse número consideravelmente em 2016. A tendência, portanto, foi de correção de eventuais problemas e pode ser considerada positiva. 2.3. 78% dos docentes do programa participaram de projetos de pesquisa no quadriênio e 85% ofereceram disciplinas no programa. Do mesmo modo, observando-se a distribuição das disciplinas ofertadas e das demais atividades de formação, não há dependência dos colaboradores e estes desempenham as suas atividades adequadamente. 2.4 Todos os docentes permanentes desempenharam regularmente atividades na graduação no quadriênio, com exceção dos docentes aposentados, atendendo, portanto, ao proposto no documento de área para o conceito Muito Bom neste item. (p.3)”

		Ficha Avaliação CAPES 2021: 2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa: Os docentes permanentes foram substancialmente responsáveis pelas disciplinas ofertadas 93.52% Percentual de docentes permanentes coordenando ou participando de Projetos de Pesquisa: 92,5% A média de orientações em andamento foi de: 4,07. Os docentes permanentes foram substancialmente responsáveis pelas disciplinas ofertadas 93.52% Percentual de docentes permanentes coordenando ou participando de Projetos de Pesquisa: 92,5% A média de orientações em andamento foi de: 4,07. Há efetiva participação de docentes permanentes em atividades de graduação, com o oferecimento de disciplinas, além de participação em bancas e orientação de trabalhos de conclusão do curso. Ano -% Ativ. Grad. / 2017: 13%; 2018: 94%; 2019 91%; 2020: 92%: Quad. 72,5% Dentro dos parâmetros da Área (80%), A média de orientações concluídas foi a de 1,2 (2017: 1,6; 2018: 1,3; 2019: 1,1; 2020: 0,8). Além de bem distribuídas, há equilíbrio na distribuição entre o corpo docente permanente, com a participação complementar dos colaboradores. Ano - Número. 2017: 1,6; 2018: 1,3; 2019 1,1; 2020: 0,8; Quad. 1,2. Regulamento do PPGD da UFMG (2013 a 2023): Art. 9o. O corpo de docentes permanentes do Programa é constituído por professores portadores

		do grau de Doutor, vinculados à UFMG em regime de tempo integral, com ou sem dedicação exclusiva (DE ou T-40), que desenvolvam atividades de ensino, pesquisa e orientação junto ao Programa, credenciados pelo Colegiado de Pós-Graduação junto à Câmara de Pós-Graduação, pelo período de três anos, renováveis. § 1º. O credenciamento do professor no quadro de docentes permanentes será concedido em face do cumprimento das normas e diretrizes estabelecidas pelo Colegiado, de sua dedicação às atividades de ensino e pesquisa, experiência, produtividade científica, publicações e orientações desenvolvidas conforme resolução do Colegiado do Programa. Art. 83 - A integração com os cursos de Graduação da UFMG será estimulada nas seguintes modalidades: I - oferta obrigatória pelos membros do corpo de docentes permanentes de atividades acadêmicas em nível de graduação; II – participação de alunos de graduação, em sede de iniciação científica, nos projetos pertinentes de seus orientadores; V - matrícula de alunos de Graduação em disciplinas eletivas da Pós-Graduação, conforme critérios definidos pelo Colegiado do Programa; RESOLUÇÃO No 02/2021 - Regulamenta a composição e a instalação do Centro de Extensão (CENEX) no âmbito da Faculdade de Direito da UFMG. Art. 1o - O Centro de Extensão da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (CENEX-FD/UFMG) é órgão colegiado de gestão acadêmica e administrativa das atividades de extensão da UFMG, no âmbito da Faculdade de Direito e

		vincula-se administrativamente à Diretoria. Parágrafo único. O CENEX se articulará com a Pró-Reitoria de Extensão para o acompanhamento das atividades relativas à gestão da extensão, observando as normas e os procedimentos disciplinados pelos órgãos competentes. RESOLUÇÃO COMPLEMENTAR No 02/2014, DE 10 DE JUNHO DE 2014 - UFMG Dispõe sobre regimes de trabalho docente; encargos docentes; concessão, reversão de classe e alteração de regime de trabalho de vaga de magistério da carreira de Magistério Federal da UFMG. Art. 7º Aos professores, independentemente do regime de trabalho, deverão ser atribuídos encargos didáticos na educação básica e profissional e/ou na graduação e/ou na pós-graduação stricto sensu e lato sensu não remunerado, cuja média, calculada com base em 2 (dois) períodos letivos, deverá corresponder à carga horária semanal de 8 (oito) a 12 (doze) horas-aula, ressalvados os casos previstos nesta Resolução. Art. 8º O docente em Regime de Tempo Integral, com ou sem Dedicação Exclusiva (DE ou T-40), além de assumir encargos didáticos, conforme previsto no art. 7º desta Resolução, deverá exercer atividades de, pelo menos, 2 (dois) dos seguintes itens: - I – administração acadêmica; - II – orientação de alunos; - III – pesquisa; - IV – extensão; - V – produção artística ou cultural. Art. 9º Ao docente em Regime de T-20, poderão ser atribuídas outras atividades além das didáticas, a

		critério da Câmara Departamental ou estrutura equivalente. Art. 16. A Matriz de Regime de Trabalho do Quadro Docente da UFMG deverá garantir o mínimo de 2/3 dos docentes em Regime de Tempo Integral com DE.
Regime de Trabalho em Dedicação Exclusiva ou Tempo Integral	1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa. Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito. Otávio Luiz Rodrigues Jr. (Coord.). Brasília: CAPES, 2021 e o inciso III do art. 52 da Lei Federal n. 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional)	Existência: Censo da Educação Superior (painel de estatísticas): Os números da UFMG variam entre 117 e 140 docentes, com um pico de mais de 200 entre os anos de 2016 e 2018, aspecto que também causa estranheza. De todo modo, a proporção em 2012 era: 43 Tempo integral DE, Tempo integral sem DE 39 e tempo parcial 35. Já em 2023, os números são: 69 tempo integral DE, 47 tempo integral sem DE e 24 tempo parcial  Regulamento do PPGD da UFMG (2013 a 2023): Art. 9o. O corpo de docentes permanentes do Programa é constituído por professores portadores do grau de Doutor, vinculados à UFMG em regime de tempo integral, com ou sem dedicação exclusiva (DE ou T-40), que desenvolvam atividades de ensino, pesquisa e orientação junto ao Programa, credenciados pelo Colegiado de Pós-Graduação junto à

		Câmara de Pós-Graduação, pelo período de três anos, renováveis. (...) § 2º. Conforme critérios e procedimentos a serem fixados em resolução específica, os docentes vinculados à UFMG em regime de tempo parcial (T-20), os docentes vinculados a outros Programas de Pós-Graduação como membros de seus corpos de docentes permanentes e os docentes aposentados pela UFMG poderão integrar o corpo de docentes permanentes do Programa de Pós-Graduação em Direito, nos limites fixados pelas normas e diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Art. 10. O corpo de docentes colaboradores do Programa é constituído por professores portadores do grau de Doutor, internos ou externos à UFMG, selecionados para contribuir para com as linhas e projetos estruturantes de pesquisa, até o limite máximo de 30% (trinta por cento) do corpo docente total do Programa. Parágrafo único. Os colaboradores poderão ofertar disciplinas e coorientar dissertações e teses. RESOLUÇÃO COMPLEMENTAR No 02/2014, DE 10 DE JUNHO DE 2014 - UFMG Dispõe sobre regimes de trabalho docente; encargos docentes; concessão, reversão de classe e alteração de regime de trabalho de vaga de magistério da carreira de Magistério Federal da UFMG. Art. 16. A Matriz de Regime de Trabalho do Quadro Docente da UFMG deverá garantir o mínimo de 2/3 dos docentes em Regime de Tempo Integral com DE.

“cursos de formação profissional”, que se dividem em: a) Curso de formação profissional – atividade de capacitação criada em diferentes níveis (Cursos de Curta Duração); b) Curso de formação profissional – atividade de capacitação organizada em diferentes níveis e; c) Curso de formação profissional – atividade docente de capacitação, em diferentes níveis (Desenvolvimento de material didático e instrucional).	CAPES. Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito. Divulgação de informações da Área de Avaliação referentes ao Seminário de Meio Termo do Quadriênio 2021-2024 - Dados de 2021 e 2022. Brasília: CAPES, 2023. p. 109.	Ausência Não foram encontradas informações para esta categoria.

planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente	Ficha de Avaliação 2025 - Direito. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 6-7. e Lei n. 9.394 de 1996, inciso II do art. 67.	Existência: Plano Pedagógico Graduação: A Faculdade de Direito tem procurado criar outros métodos de avaliação do curso como a criação pelo Departamento de Direito e Processo Civil e Comercial da Comissão Permanente para a Qualidade do Ensino que dentre outras atividades realizou em 12 de agosto de 2013 um Café Pedagógico, com a participação de professores, docentes, representantes da Pró Reitoria de Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Extensão Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Recursos Humanos, e o Centro Acadêmico Afonso Pena, oportunidade em que foram discutidos os problemas vivenciados pelos diversos segmentos e suas possíveis soluções. (p.17-18) RESOLUÇÃO No 30-A/99, DE 16 DE DEZEMBRO DE 1999 Regulamenta o estágio probatório de docentes: Art. 5o Compete à Reitoria, através de órgão determinado pelo Reitor, a programação semestral de cursos e atividades de treinamento para os professores em estágio probatório, cuja agenda deverá ser comunicada às Unidades, antes do início do período letivo correspondente. Parágrafo único - A Câmara Departamental ou o órgão hierarquicamente equivalente a ela, ou ainda o Colegiado Superior das Escolas de Educação Básica ou Profissional pertinente determinará os cursos e atividades a serem realizados pelos docentes em estágio probatório.
Valorização de Egressos que tenham atuação em instituição de	Ficha de Avaliação 2025 - Direito. MORAIS, Flaviane de Magalhães	Existência: Ficha Avaliação Capes 2017: Tópico 5 - Inserção Social - 5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.

ensino superior e atuação em programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 8-9	O PPGD demonstra, por extenso rol informado no Coleta CAPES, a sua capacidade de formação de quadros para a docência, muitos dos quais integrantes do próprio programa (41 docentes permanentes em atividade) e muitos outros de programas de Pós-Graduação em Direito em MG e outros estados da federação. Verifica-se também a formação de quadros para as instituições públicas, com um número significativo de participantes nas carreiras jurídicas e/ou de estado. Assim, de acordo com o levantamento oferecido pelo PPGD: “Segundo o perfil analisado no quadriênio, os dados referentes a década de 2003 a 2016 revelam que: a) a taxa de aproveitamento dos egressos do Programa de Pós-Graduação tem crescido com o passar dos anos; b) o número de egressos inseridos em atividades de ensino de graduação chega a 175 doutores; c) doutores estão inseridos em atividades de ensino de graduação em Direito em instituições públicas; d) os 11 programas de Pós-Graduação em Direito do Estado de Minas Gerais atualmente existentes contam com pelo menos um egresso formado na última década; e) Egressos formados na última década integram o corpo docente permanente de 16 Programas de Pós- Graduação em Direito; f) Egressos formados nas últimas duas décadas integram o corpo docente permanente de Programas de Pós-Graduação em Direito localizados em cinco diferentes Estados da Federação e também no Distrito Federal, sendo que destes Estados, três se inserem nas áreas de atendimento prioritário da CAPES, quais sejam: Espírito Santo, Maranhão, Rio Grande do Norte, Sergipe e Goiás.” (p.5)

		Ficha Avaliação Capes 2021: <i>Tópico 2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.</i> O PPGD manteve a tradição de integração de egressos em outros PPGDs nacionais (em 2013 eram mais de 200 incorporados em IES), destacando-se PUC-Minas, PUC-SP, Mackenzie, Universidade de Itaúna, FUMEC, Milton Campos, Escola Superior Dom Helder Câmara e Universidade Estácio de Sá, além dos PPGDs da própria UFMG, Escola Superior Dom Helder Câmara, 7 (sendo 4 doutores); a Faculdade Milton Campos 18 (sendo 15 doutores); a FUMEC 11 (sendo 10 doutores); a Universidade de Itaúna 5 (sendo 4 doutores); a UFOP 5 (sendo 4 doutores); a UFJF 3 (todos doutores); e a UFU 5 (sendo 4 doutores), UFRJ, FDV, UFOP, UnB, FUMEC, UFERSA, Milton Campos, dentre outros. Há egressos no corpo de Bolsistas de Produtividade. pelo Programa. No quadriênio o total de egressos foi o de 571, com 199 (34,85%) atuando em IES e 52 (9,11%) em pós-graduação. Além disso, indicam a incorporação em atividades públicas e privadas. Comprovado o destino convergente dos egressos em número considerável na história do programa. Para fins de avaliação, nos termos dos critérios da ficha, conforme anexo de egressos, o programa apresenta: (b) atuação em programa de pós-graduação stricto sensu (Total Egressos: 571. Atuam Ensino Superior: 199% Percentual 34,85%, Em pós-graduação Stricto sensu: 52. Percentual 9,11%), em patamar superior ao item "b" dos critérios, atribui-se MUITO BOM. O PPGD informa 5 egressos devidamente incorporados em Programas de Pós-Graduação Stricto

		sensu, em IES públicas, com pesquisas indicadas convergentes com a estrutura do Programa avaliado (conforme lattes respectivo). Os indicadores demonstram que o Programa cumpriu a vocação declarada de prover quadros ao ensino superior, com relevo ao da pós-graduação stricto sensu. Apresentou também o destino de diversos outros, com atividades públicas e privadas, além da manutenção da pesquisa em casos indicados (continuidade de mestrados em programa de doutorado). Atribui-se MUITO BOM. (p.7)
Avaliação docente	LEI Nº 12.772, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012. (Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal) e Lei n. 9.394 de 1996, inciso I e IV do art. 67.	Existência: Projeto Pedagógico Graduação: A avaliação externa do curso é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos – INEP, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Criado pela Lei no. 10.861, de 14 de abril de 2004, este programa é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. (...) A avaliação interna do curso segue o Regulamento Geral da UFMG e tem como referência a análise qualitativa e quantitativa em relação ao corpo discente e ao corpo docente. A UFMG utiliza dois diferentes instrumentos de avaliação dos docentes. O primeiro é o Sistema de Informações Acadêmicas (INA), que tem por objetivo coletar dados e organizar informações relacionadas à atividade docente na Universidade, bem como, registrar a atuação dos docentes em atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. As informações extraídas do INA são publicadas em catálogos de divulgação institucional, são utilizadas na confecção de relatórios para avaliações internas e

		externas e servem como base de processos como a GED - Gratificação de Estímulo à Docência, além de fornecerem elementos necessários às decisões tomadas no âmbito administrativo. O sistema é atualizado anualmente, quando cada Departamento da Faculdade envia um relatório das atividades desenvolvidas pelo docente à Pró-Reitoria de Planejamento-PROPLAN, responsável pela coordenação do sistema na Universidade. Outro instrumento utilizado no âmbito interno da UFMG é o sistema de avaliação on-line para seguimento do ensino das disciplinas e desempenho docente. Antes de efetivarem as matrículas para o semestre subsequente, os estudantes de graduação respondem à Avaliação de Cursos e Disciplinas, um conjunto de questionários elaborado pela Pró-Reitoria de Graduação. Aplicado semestralmente, o questionário é composto por perguntas detalhadas que permitem ao estudante opinar sobre vários aspectos das disciplinas cursadas: conteúdo e objetivos, programa adotado, plano de ensino, processos didáticos, integração ao currículo entre outros. As informações são registradas em um banco de dados, que permite o monitoramento da opinião dos alunos por turma e professor. A partir daí, os resultados quantitativos da avaliação das disciplinas são disponibilizados para consulta on-line, na página da PROGRAD, no site da UFMG (www.ufmg.br/prograd). Os resultados da avaliação dos cursos (pelos formandos), das disciplinas e dos docentes também podem ser consultados por Chefes de Departamento e Coordenadores de Curso da UFMG. (p.17)

		EDITAIS Nº 570 e 571, DE 30 DE AGOSTO DE 2012 - Direito Constitucional - Tempo parcial (vinte horas de dedicação) e dedicação exclusiva 7.6.1. A Prova de Títulos será avaliada segundo os critérios de análise de cada quesito, apresentados na tabela, constante da Resolução no 02/2010, única para a UFMG, independentemente da área de conhecimento ou da Classe de Magistério da vaga submetida a Concurso Público. Tabela dos valores, superior e inferior, da pontuação-máxima atribuível na avaliação de cada um dos quesitos da Prova de Títulos <table><tr><th>Quesito</th><th>Faixa de</th></tr><tr><td>Títulos acadêmicos</td><td>De</td></tr><tr><td>Experiência docente</td><td>De</td></tr><tr><td>Produção científica, técnica, artística e cultural na área</td><td>De</td></tr><tr><td>Administração acadêmica / experiência profissional não docente</td><td>De</td></tr><tr><td>Distinções</td><td>De</td></tr></table> 7.6.2. A Câmara Departamental ou estrutura equivalente estipulará o valor máximo de pontos para cada um dos quesitos a serem avaliados na Prova de Títulos, respeitando a respectiva faixa de pontuação-limite, estabelecida na Resolução no 02/2010, e o total de cem pontos. 7.6.3. O valor máximo de pontos para cada um dos quesitos poderá ser estabelecido a cada Concurso, a critério da Câmara Departamental ou estrutura equivalente, quando for o caso. 7.6.4. O valor máximo estabelecido para cada quesito será divulgado até cinco dias antes do início das inscrições na página eletrônica da Unidade e do Departamento responsável pelo Concurso, se houver, e será entregue aos candidatos, no ato da inscrição.	Quesito	Faixa de	Títulos acadêmicos	De	Experiência docente	De	Produção científica, técnica, artística e cultural na área	De	Administração acadêmica / experiência profissional não docente	De	Distinções	De
Quesito	Faixa de													
Títulos acadêmicos	De													
Experiência docente	De													
Produção científica, técnica, artística e cultural na área	De													
Administração acadêmica / experiência profissional não docente	De													
Distinções	De													

QUESITOS	
	15
	25
	35
	20
	05
7.7.1. A Prova Escrita constará de questão(ões) proposta(s) pela Comissão Examinadora, com base no programa do Concurso, e será realizada simultaneamente por todos os candidatos. 7.7.5. Na Prova Escrita, de caráter eliminatório, que precederá as demais: I) será eliminado o candidato que não obtiver o aproveitamento mínimo de 70% (setenta por cento); II) serão considerados convocados a participar das provas subsequentes os candidatos classificados na proporção de até cinco vezes o número de vagas oferecidas no Concurso, exceto em caso de oferta de uma única vaga, situação em que serão convocados até dez candidatos. 7.8.1. A Prova Didática consistirá em aula sobre ponto contido em lista organizada pela Comissão Examinadora, com base no programa do Concurso, a ser sorteado pelo menos vinte e quatro horas antes do início da Prova, à qual se seguirá uma arguição oral pela referida Comissão. 7.8.8. A Comissão Examinadora avaliará na Prova Didática, tanto o domínio pelo candidato do tema sorteado quanto sua capacidade de organização e exposição das ideias, no espaço de tempo garantido. 7.8.9. A Prova Didática será avaliada de acordo com os critérios definidos pela Comissão Examinadora, considerando a Classe de Magistério a que o Concurso se refere. 8.5. Ocorrendo empate, o desempate se dará, sucessivamente, pela nota atribuída pelos Examinadores, em	

		cada prova, conforme o caso, nesta ordem: a) Prova Didática ou Apresentação de Seminário ou Prova Prática; b) Prova de Títulos; c) Prova Escrita. (DOU p.68) Resolução Nº 12, DE 11 DE novembro de 2014 - Concurso Público de Provas e Títulos para o cargo isolado de Professor Titular-Livre. 8.1. O Concurso compreenderá a realização das seguintes provas: Prova Escrita, Prova Oral, Arguição de Memorial e Prova de Títulos, conforme especificado no Quadro 1 deste Edital. 8.5.1. A Prova Escrita constará de questão(ões) proposta(s) pela Comissão Especial de Avaliação, com base no programa do Concurso, e será realizada simultaneamente por todos os candidatos. 8.6.1. A Prova Oral consistirá em exposição oral pelo candidato sobre o tema do seminário, informado no ato da inscrição, dentro do escopo definido pelo Edital, à qual se seguirá arguição pela Comissão Especial de Avaliação. 8.6.2. Na Prova Oral, a Comissão Especial de Avaliação avaliará: I) o domínio e o aprofundamento do tema; II) a atualização dos conhecimentos do candidato sobre o tema; III) a relevância científica, técnica ou artística do tema; IV) a capacidade do candidato de organizar e expor suas ideias com objetividade, rigor lógico e espírito crítico. 8.7.1. O Memorial consistirá em uma exposição escrita pelo candidato, orientada por uma perspectiva crítico-analítica, sobre as atividades por ele desenvolvidas, contendo todos os aspectos significativos de sua trajetória profissional ou acadêmica,

		podendo ser complementada, quando couber, por outros meios de expressão. 8.7.1.1. O Memorial deverá: I) apresentar, de maneira organizada, a contribuição do candidato para cada uma das áreas em que sua atuação profissional ou acadêmica tenha sido relevante; II) estabelecer os pressupostos teóricos e os marcos conceituais dessa atuação; III) discutir os resultados alcançados; IV) sistematizar a importância da contribuição realizada; V) identificar os possíveis desdobramentos e as consequências dessa contribuição. 8.7.1.2. O candidato apresentará oralmente os aspectos que julgar mais relevantes de seu Memorial à Comissão Examinadora, que o arguirá, e avaliará: I) a metodologia utilizada; II) o domínio dos temas e ideias que tenham dado sustentação aos trabalhos desenvolvidos, com ênfase em sua contribuição para a área de conhecimento objeto do Concurso; III) a contemporaneidade, extensão, profundidade e evolução dos conhecimentos do candidato na área objeto do Concurso; IV) a pertinência, adequação e atualidade das referências bibliográficas utilizadas; V) a relevância das atividades realizadas, bem como a contribuição científica, técnica ou artística do candidato para a área de conhecimento considerada; VI) as experiências que revelem liderança acadêmica; VII) a participação em programas de Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como em atividade de administração universitária.

	8.8.1. Na Prova de Títulos, os critérios de análise de cada quesito são os apresentados na tabela abaixo: Tabela dos valores, superior e inferior, da pontuação-máxima atribuível na avaliação de cada um dos quesitos da Prova de Títulos <table><tr><th>Quesito</th><th>Faixa de pontuação-limite</th></tr><tr><td>Titulos acadêmicos</td><td>De 10 a 40</td></tr><tr><td>Experiência docente</td><td>De 15 a 40</td></tr><tr><td>Produção científica, técnica, artística e cultural na área</td><td>De 20 a 40</td></tr><tr><td>Administração acadêmica / experiência profissional não docente</td><td>De 10 a 40</td></tr><tr><td>Distinções</td><td>De 00 a 10</td></tr></table> 8.8.2. A Congregação da Unidade estipulará o valor máximo de pontos para cada um dos quesitos, respeitando a respectiva faixa de pontuação-limite e o total de cem pontos. 8.8.3. O valor máximo estabelecido para cada quesito será divulgado antes do início das inscrições na página eletrônica da Unidade e do Departamento responsável pelo Concurso, se houver, e será entregue aos candidatos, no ato da inscrição. 9.5. Ocorrendo empate, o desempate se dará, sucessivamente, pela nota atribuída pelo Examinador, em cada prova, nesta ordem: a) Prova de Títulos; b) Arguição de Memorial; c) Prova oral; d) Prova escrita. Edital n 740/2015 (Const e Adm - 40 horas sem DE) Primeiro com tabela de pontos no próprio edital:	Quesito	Faixa de pontuação-limite	Titulos acadêmicos	De 10 a 40	Experiência docente	De 15 a 40	Produção científica, técnica, artística e cultural na área	De 20 a 40	Administração acadêmica / experiência profissional não docente	De 10 a 40	Distinções	De 00 a 10
Quesito	Faixa de pontuação-limite												
Titulos acadêmicos	De 10 a 40												
Experiência docente	De 15 a 40												
Produção científica, técnica, artística e cultural na área	De 20 a 40												
Administração acadêmica / experiência profissional não docente	De 10 a 40												
Distinções	De 00 a 10												

		<table border="1"> <tr> <th>Questões / Critérios de análise</th><th>Pontuação</th></tr> <tr> <td>Questão: TÍTULOS ACADÊMICOS</td><td></td></tr> <tr> <td>a) Livre docência</td><td>10</td></tr> <tr> <td>b) Doutorado</td><td>10</td></tr> <tr> <td>c) Mestrado</td><td>5</td></tr> <tr> <td>d) Pós-Graduação lato sensu (especialização)</td><td>1</td></tr> <tr> <td>e) Graduação extra</td><td>1</td></tr> <tr> <td>Critérios: Não será computado o título que seja requisito para o exercício do cargo de professor em concurso. Os títulos obtidos em áreas correlatas ao Direito, a critério da banca, serão computados pela metade, salvo <u>graduação extra, que contará integralmente. Não</u> será computado crédito de título utilizado como pré-requisito para a obtenção de outro título. Os títulos, para serem considerados pela banca, deverão ser provenientes de instituições reconhecidas pelo MEC ou, se concedidos por instituição estrangeira, revalidados na forma da legislação.</td><td></td></tr> <tr> <td>Pontuação Limite</td><td>15</td></tr> <tr> <td>Questão: EXPERIÊNCIA DOCENTE</td><td></td></tr> <tr> <td>a) Em curso de graduação ou pós-graduação lato sensu (especialização) em Direito, com vínculo empregatício direto com IES: 1,0/ano ou fração superior a 6 meses</td><td></td></tr> <tr> <td>b) Em curso de pós-graduação stricto sensu em Direito, com vínculo empregatício direto com IES: 2,0/ano ou fração superior a 6 meses</td><td></td></tr> <tr> <td>c) Em curso de pós-graduação em Direito ou correlatos, sem vínculo empregatício direto com IES: 0,2/módulo ou disciplina</td><td></td></tr> <tr> <td>d) Em curso de pós-graduação stricto sensu em Direito ou correlatos sem vínculo empregatício direto com a IES: 1,0/ano ou fração superior a 6 meses</td><td></td></tr> <tr> <td>e) Estágio de docência e monitoria de pós-graduação stricto sensu em Direito: 0,2/semestre</td><td></td></tr> <tr> <td>f) Grupo de estudos, projetos de pesquisa e iniciação científica e correlatos: 0,25/cada</td><td></td></tr> <tr> <td>g) Orientação de pós-graduação stricto sensu: 1,0/orientação</td><td></td></tr> <tr> <td>h) Bancas de pós-graduação stricto sensu: 0,25/banca</td><td></td></tr> <tr> <td>i) Orientação de pós-graduação lato sensu e graduação: 0,10</td><td></td></tr> <tr> <td>j) Bancas de pós-graduação lato sensu e graduação: 0,05/banca</td><td></td></tr> <tr> <td>l) Banca de concurso público para cargo de carreira jurídica, técnico de 3º grau ou de professor: 0,5/banca</td><td></td></tr> <tr> <td>Critérios: Não será computado o tempo de docência com ou sem vínculo empregatício em cursos preparatórios para concursos ou correlatos. Não serão computados tempos concomitantes em uma ou mais IES no mesmo nível de docência. As frações acima de 6 meses serão computadas depois da soma total dos tempos de docência em cada nível. O tempo de docência com vínculo direto em áreas afins ao Direito com IES, a critério da banca, será computado pela metade.</td><td></td></tr> <tr> <td>Pontuação Limite</td><td>25</td></tr> <tr> <td>Questão: PRODUÇÃO CIENTÍFICA, TÉCNICA, ARTÍSTICA E CULTURAL NA ÁREA</td><td></td></tr> <tr> <td>a) Livro solo: 5,0/publicação</td><td></td></tr> <tr> <td>b) Coautoria (até quatro autores): 2,5/publicação</td><td></td></tr> <tr> <td>c) Capítulo de livro+Coordenação: 2,0/publicação</td><td></td></tr> <tr> <td>d) Capítulo de livro: 1,0/publicação</td><td></td></tr> <tr> <td>e) Artigos em Revistas e Periódicos Qualis A: 3,0/publicação</td><td></td></tr> <tr> <td>f) Artigos em Revistas e Periódicos Qualis B: 1,0/publicação</td><td></td></tr> <tr> <td>g) Artigos em outras revistas e periódicos com certificação (ISBN, ISSN): 0,5/publicação</td><td></td></tr> <tr> <td>h) Participação em congressos como Coordenador: 0,5/participação</td><td></td></tr> <tr> <td>i) Participação em congressos como palestrante ou conferencista: 0,25/participação</td><td></td></tr> <tr> <td>Critérios: Livros e revistas eletrônicos serão computados conforme itens próprios acima. Artigos em coautoria pontuam pela metade conforme itens próprios acima.</td><td></td></tr> <tr> <td>Pontuação Limite</td><td>35</td></tr> <tr> <td>Questão: ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA / EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NÃO DOCENTE</td><td></td></tr> <tr> <td>a) Cargo ou emprego de Direção ou de nível hierárquico superior em IES: 3,0/ano ou fração superior a 6 meses</td><td></td></tr> <tr> <td>b) Cargo ou emprego de Chefia ou Coordenação em IES: 1,5/ano ou fração superior a 6 meses</td><td></td></tr> <tr> <td>c) Participação em Órgãos Colegiados em IES: 0,5/ano ou fração superior a 6 meses</td><td></td></tr> <tr> <td>d) Exercício de cargo público de nível superior na área jurídica e correlatos: 1,0/ano ou fração superior a 6 meses</td><td></td></tr> <tr> <td>e) Exercício de advocacia privada, comprovada mediante registro ou carteira da OAB, acompanhada de, no mínimo, 5 (cinco) peças ou atos processuais ou pareceres jurídicos/ano: 1,0/ano ou fração superior a seis meses</td><td></td></tr> <tr> <td>Critérios: Não serão computados tempos concomitantes de exercício de cargo público e de advocacia privada. Os cargos de Vice Diretoria, Subchefia, Subcoordenação, Suplência de Órgãos Colegiados em IES serão computados pela metade. O cômputo da fração somente ocorrerá após o somatório total dos períodos de exercício do cargo, emprego ou função em cada classe.</td><td></td></tr> <tr> <td>Pontuação Limite</td><td>20</td></tr> <tr> <td>Questão: DISTINÇÕES</td><td></td></tr> <tr> <td>a) Prêmios acadêmicos e científicos e correlatos: 0,1 a 2,0 por prêmio a critério da banca, de acordo com a importância de cada prêmio</td><td></td></tr> <tr> <td>b) Comendas e condecorações oficiais e congêneres: 0,1 a 2,0 por unidade a critério da banca, de acordo com a importância de cada um</td><td></td></tr> <tr> <td>c) Concursos públicos de carreira jurídica, cargos técnicos de 3º grau ou professor de IES: 0,5 por aprovação</td><td></td></tr> <tr> <td>Pontuação Limite</td><td>5</td></tr> <tr> <td>TOTAL</td><td>100</td></tr> </table>	Questões / Critérios de análise	Pontuação	Questão: TÍTULOS ACADÊMICOS		a) Livre docência	10	b) Doutorado	10	c) Mestrado	5	d) Pós-Graduação lato sensu (especialização)	1	e) Graduação extra	1	Critérios: Não será computado o título que seja requisito para o exercício do cargo de professor em concurso. Os títulos obtidos em áreas correlatas ao Direito, a critério da banca, serão computados pela metade, salvo <u>graduação extra, que contará integralmente. Não</u> será computado crédito de título utilizado como pré-requisito para a obtenção de outro título. Os títulos, para serem considerados pela banca, deverão ser provenientes de instituições reconhecidas pelo MEC ou, se concedidos por instituição estrangeira, revalidados na forma da legislação.		Pontuação Limite	15	Questão: EXPERIÊNCIA DOCENTE		a) Em curso de graduação ou pós-graduação lato sensu (especialização) em Direito, com vínculo empregatício direto com IES: 1,0/ano ou fração superior a 6 meses		b) Em curso de pós-graduação stricto sensu em Direito, com vínculo empregatício direto com IES: 2,0/ano ou fração superior a 6 meses		c) Em curso de pós-graduação em Direito ou correlatos, sem vínculo empregatício direto com IES: 0,2/módulo ou disciplina		d) Em curso de pós-graduação stricto sensu em Direito ou correlatos sem vínculo empregatício direto com a IES: 1,0/ano ou fração superior a 6 meses		e) Estágio de docência e monitoria de pós-graduação stricto sensu em Direito: 0,2/semestre		f) Grupo de estudos, projetos de pesquisa e iniciação científica e correlatos: 0,25/cada		g) Orientação de pós-graduação stricto sensu: 1,0/orientação		h) Bancas de pós-graduação stricto sensu: 0,25/banca		i) Orientação de pós-graduação lato sensu e graduação: 0,10		j) Bancas de pós-graduação lato sensu e graduação: 0,05/banca		l) Banca de concurso público para cargo de carreira jurídica, técnico de 3º grau ou de professor: 0,5/banca		Critérios: Não será computado o tempo de docência com ou sem vínculo empregatício em cursos preparatórios para concursos ou correlatos. Não serão computados tempos concomitantes em uma ou mais IES no mesmo nível de docência. As frações acima de 6 meses serão computadas depois da soma total dos tempos de docência em cada nível. O tempo de docência com vínculo direto em áreas afins ao Direito com IES, a critério da banca, será computado pela metade.		Pontuação Limite	25	Questão: PRODUÇÃO CIENTÍFICA, TÉCNICA, ARTÍSTICA E CULTURAL NA ÁREA		a) Livro solo: 5,0/publicação		b) Coautoria (até quatro autores): 2,5/publicação		c) Capítulo de livro+Coordenação: 2,0/publicação		d) Capítulo de livro: 1,0/publicação		e) Artigos em Revistas e Periódicos Qualis A: 3,0/publicação		f) Artigos em Revistas e Periódicos Qualis B: 1,0/publicação		g) Artigos em outras revistas e periódicos com certificação (ISBN, ISSN): 0,5/publicação		h) Participação em congressos como Coordenador: 0,5/participação		i) Participação em congressos como palestrante ou conferencista: 0,25/participação		Critérios: Livros e revistas eletrônicos serão computados conforme itens próprios acima. Artigos em coautoria pontuam pela metade conforme itens próprios acima.		Pontuação Limite	35	Questão: ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA / EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NÃO DOCENTE		a) Cargo ou emprego de Direção ou de nível hierárquico superior em IES: 3,0/ano ou fração superior a 6 meses		b) Cargo ou emprego de Chefia ou Coordenação em IES: 1,5/ano ou fração superior a 6 meses		c) Participação em Órgãos Colegiados em IES: 0,5/ano ou fração superior a 6 meses		d) Exercício de cargo público de nível superior na área jurídica e correlatos: 1,0/ano ou fração superior a 6 meses		e) Exercício de advocacia privada, comprovada mediante registro ou carteira da OAB, acompanhada de, no mínimo, 5 (cinco) peças ou atos processuais ou pareceres jurídicos/ano: 1,0/ano ou fração superior a seis meses		Critérios: Não serão computados tempos concomitantes de exercício de cargo público e de advocacia privada. Os cargos de Vice Diretoria, Subchefia, Subcoordenação, Suplência de Órgãos Colegiados em IES serão computados pela metade. O cômputo da fração somente ocorrerá após o somatório total dos períodos de exercício do cargo, emprego ou função em cada classe.		Pontuação Limite	20	Questão: DISTINÇÕES		a) Prêmios acadêmicos e científicos e correlatos: 0,1 a 2,0 por prêmio a critério da banca, de acordo com a importância de cada prêmio		b) Comendas e condecorações oficiais e congêneres: 0,1 a 2,0 por unidade a critério da banca, de acordo com a importância de cada um		c) Concursos públicos de carreira jurídica, cargos técnicos de 3º grau ou professor de IES: 0,5 por aprovação		Pontuação Limite	5	TOTAL	100
Questões / Critérios de análise	Pontuação																																																																																																			
Questão: TÍTULOS ACADÊMICOS																																																																																																				
a) Livre docência	10																																																																																																			
b) Doutorado	10																																																																																																			
c) Mestrado	5																																																																																																			
d) Pós-Graduação lato sensu (especialização)	1																																																																																																			
e) Graduação extra	1																																																																																																			
Critérios: Não será computado o título que seja requisito para o exercício do cargo de professor em concurso. Os títulos obtidos em áreas correlatas ao Direito, a critério da banca, serão computados pela metade, salvo <u>graduação extra, que contará integralmente. Não</u> será computado crédito de título utilizado como pré-requisito para a obtenção de outro título. Os títulos, para serem considerados pela banca, deverão ser provenientes de instituições reconhecidas pelo MEC ou, se concedidos por instituição estrangeira, revalidados na forma da legislação.																																																																																																				
Pontuação Limite	15																																																																																																			
Questão: EXPERIÊNCIA DOCENTE																																																																																																				
a) Em curso de graduação ou pós-graduação lato sensu (especialização) em Direito, com vínculo empregatício direto com IES: 1,0/ano ou fração superior a 6 meses																																																																																																				
b) Em curso de pós-graduação stricto sensu em Direito, com vínculo empregatício direto com IES: 2,0/ano ou fração superior a 6 meses																																																																																																				
c) Em curso de pós-graduação em Direito ou correlatos, sem vínculo empregatício direto com IES: 0,2/módulo ou disciplina																																																																																																				
d) Em curso de pós-graduação stricto sensu em Direito ou correlatos sem vínculo empregatício direto com a IES: 1,0/ano ou fração superior a 6 meses																																																																																																				
e) Estágio de docência e monitoria de pós-graduação stricto sensu em Direito: 0,2/semestre																																																																																																				
f) Grupo de estudos, projetos de pesquisa e iniciação científica e correlatos: 0,25/cada																																																																																																				
g) Orientação de pós-graduação stricto sensu: 1,0/orientação																																																																																																				
h) Bancas de pós-graduação stricto sensu: 0,25/banca																																																																																																				
i) Orientação de pós-graduação lato sensu e graduação: 0,10																																																																																																				
j) Bancas de pós-graduação lato sensu e graduação: 0,05/banca																																																																																																				
l) Banca de concurso público para cargo de carreira jurídica, técnico de 3º grau ou de professor: 0,5/banca																																																																																																				
Critérios: Não será computado o tempo de docência com ou sem vínculo empregatício em cursos preparatórios para concursos ou correlatos. Não serão computados tempos concomitantes em uma ou mais IES no mesmo nível de docência. As frações acima de 6 meses serão computadas depois da soma total dos tempos de docência em cada nível. O tempo de docência com vínculo direto em áreas afins ao Direito com IES, a critério da banca, será computado pela metade.																																																																																																				
Pontuação Limite	25																																																																																																			
Questão: PRODUÇÃO CIENTÍFICA, TÉCNICA, ARTÍSTICA E CULTURAL NA ÁREA																																																																																																				
a) Livro solo: 5,0/publicação																																																																																																				
b) Coautoria (até quatro autores): 2,5/publicação																																																																																																				
c) Capítulo de livro+Coordenação: 2,0/publicação																																																																																																				
d) Capítulo de livro: 1,0/publicação																																																																																																				
e) Artigos em Revistas e Periódicos Qualis A: 3,0/publicação																																																																																																				
f) Artigos em Revistas e Periódicos Qualis B: 1,0/publicação																																																																																																				
g) Artigos em outras revistas e periódicos com certificação (ISBN, ISSN): 0,5/publicação																																																																																																				
h) Participação em congressos como Coordenador: 0,5/participação																																																																																																				
i) Participação em congressos como palestrante ou conferencista: 0,25/participação																																																																																																				
Critérios: Livros e revistas eletrônicos serão computados conforme itens próprios acima. Artigos em coautoria pontuam pela metade conforme itens próprios acima.																																																																																																				
Pontuação Limite	35																																																																																																			
Questão: ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA / EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NÃO DOCENTE																																																																																																				
a) Cargo ou emprego de Direção ou de nível hierárquico superior em IES: 3,0/ano ou fração superior a 6 meses																																																																																																				
b) Cargo ou emprego de Chefia ou Coordenação em IES: 1,5/ano ou fração superior a 6 meses																																																																																																				
c) Participação em Órgãos Colegiados em IES: 0,5/ano ou fração superior a 6 meses																																																																																																				
d) Exercício de cargo público de nível superior na área jurídica e correlatos: 1,0/ano ou fração superior a 6 meses																																																																																																				
e) Exercício de advocacia privada, comprovada mediante registro ou carteira da OAB, acompanhada de, no mínimo, 5 (cinco) peças ou atos processuais ou pareceres jurídicos/ano: 1,0/ano ou fração superior a seis meses																																																																																																				
Critérios: Não serão computados tempos concomitantes de exercício de cargo público e de advocacia privada. Os cargos de Vice Diretoria, Subchefia, Subcoordenação, Suplência de Órgãos Colegiados em IES serão computados pela metade. O cômputo da fração somente ocorrerá após o somatório total dos períodos de exercício do cargo, emprego ou função em cada classe.																																																																																																				
Pontuação Limite	20																																																																																																			
Questão: DISTINÇÕES																																																																																																				
a) Prêmios acadêmicos e científicos e correlatos: 0,1 a 2,0 por prêmio a critério da banca, de acordo com a importância de cada prêmio																																																																																																				
b) Comendas e condecorações oficiais e congêneres: 0,1 a 2,0 por unidade a critério da banca, de acordo com a importância de cada um																																																																																																				
c) Concursos públicos de carreira jurídica, cargos técnicos de 3º grau ou professor de IES: 0,5 por aprovação																																																																																																				
Pontuação Limite	5																																																																																																			
TOTAL	100																																																																																																			
		Demais pontos, similares aos editais anteriores. Edital n. 346 de 2018 (Tributário/Financeiro - 40 horas sem DE):																																																																																																		

Tabela de Pontuação da Prova de Títulos		
Questões / Critérios de análise	Pontuação (unidade)	Pontuação (máxima)
Questão: TÍTULOS ACADÊMICOS		
a) Livre docência	10	
b) Doutorado <i>stricto sensu</i>	10	
c) Mestrado Acadêmico ou Profissional	5	
d) Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> (especialização com carga horária mínima de 360 horas, exigindo-se que o trabalho final tenha sido efetivamente aprovado)	1	1
e) Graduação <i>stricto sensu</i>	1	
f) Estágio Pós-Doutoral com bolsa financiada por órgão, agência e entidades públicas ou privadas	5	
g) Estágio de Doutorado no exterior com financiamento por órgão, agência e entidades públicas ou privadas	2	
<i>Critérios: Não será computado o título que seja requisito para o exercício do cargo de professor em concurso. Não será computado crédito de título utilizado como pré-requisito para a obtenção de outro título. Os graus, para serem considerados pela banca, deverão ser provenientes de instituições reconhecidas pelo MEC ou, se concedidos por instituição estrangeira, reconhecidos na forma da legislação.</i>		
Pontuação limite do quesito	20	
Questão: EXPERIÊNCIA DOCENTE		
a) Em curso de graduação, com vínculo estatutário ou empregatício direto com IES	1,0/ano ou fração igual ou superior a 6 meses	5
b) Em curso de graduação, sem vínculo estatutário ou empregatício direto com IES	0,5/ano ou fração igual ou superior a 6 meses	5
c) Em Programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , com vínculo estatutário ou empregatício direto com IES	2,0/ano ou fração igual ou superior a 6 meses	5
d) Em Programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , sem vínculo estatutário ou empregatício direto com IES (assim também compreendido o professor voluntário nos termos da Lei nº 9608/98)	1,0/ano ou fração igual ou superior a 6 meses	5
e) Estágio de docência e monitoria de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	0,25/semestre	5
f) Coordenação e/ou Orientação de grupo de estudos, projetos de pesquisa e iniciação científica, projetos de extensão e correlatos	0,25/cada	5
g) Orientação concluída com tese de doutorado defendida	2,0/orientação	5
h) Orientação concluída com dissertação de mestrado defendida	1,0/orientação	5
i) Participação em bancas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	0,5/banca	5
j) Orientação de trabalho de conclusão de curso de graduação	0,10/orientação	5
k) Participação em bancas de trabalho de conclusão de curso de graduação	0,05/banca	5
m) Participação em banca de concurso público para magistério superior	0,5/banca	5
<i>Critérios: Não serão computados tempos concomitantes em uma ou mais IES no mesmo nível de docência.</i>		
Pontuação limite do quesito	25	
Questão: PRODUÇÃO CIENTÍFICA, TÉCNICA, ARTÍSTICA E CULTURAL NA ÁREA		
a) Livro solo (individual) e livro em coautoria (até dois autores)	5,0/publicação	
b) Coordenação/Organização/Co-organização de obra coletiva (até dois organizadores)	2,5/coordenação	
c) Capítulo de livro	1,25/publicação	
d) Artigos em Revistas e Periódicos Qualis A1, A2 e B1	2,5/publicação	
e) Artigos em revistas e Periódicos Qualis B2, B3, B4 e B5	1,25/publicação	
g) organização de eventos: Nacional (0,5 ponto/participação); Internacional	(1,0/participação)	
h) Participação em congressos como palestrante, conferencista ou apresentação oral de trabalho: Nacional (0,25 ponto/participação); Internacional	(0,5/participação)	
<i>Critérios: Serão consideradas apenas as produções publicadas nos últimos cinco anos. Livros e revistas eletrônicos serão computados observados os itens/parâmetros próprios acima. Livros, capítulos de livro e artigos em coautoria (acima de dois autores até quatro autores) permitirão pela metade, observados os itens/parâmetros próprios acima. Cada edição do livro ou coletânea será pontuada como nova publicação.</i>		
Pontuação limite do quesito	40	
Questão: ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA / EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NÃO DOCENTE		
a) Cargo/função pública ou emprego de Direção ou de nível hierárquico superior em IES tais como Reitor, Pró-Reitor e Diretor de Faculdade	2,0/ano ou fração igual ou superior a 6 meses	
b) Cargo/função pública ou emprego de Chefe de Departamento ou Coordenação de curso em IES	1,0/ano ou fração igual ou superior a 6 meses	
c) Direção ou coordenação de órgãos de pesquisa/extensão/estágio ou participação em Órgãos Colegiados em IES	0,5/ano ou fração igual ou superior a 6 meses	
d) Exercício de cargo público de nível superior na área jurídica e correlatos	0,25/ano ou fração igual ou superior a 6 meses	
e) Exercício de advocacia privada, comprovada mediante registro ou carteira da OAB; acompanhada de, no mínimo, 5,0 (cinco) peças ou atos processuais ou pareceres jurídicos/ano	0,25/ano ou fração igual ou superior a 6 meses	
f) Participação em bancas de concurso público para cargos ou empregos públicos para cargos de nível superior	0,5/banca	
<i>Critérios: Não serão computados tempos concomitantes na mesma IES ainda que para funções distintas. Os cargos de Vice-Diretoria, Subchefia, Subcoordenação, Coordenação adjunta, Suplência de Órgãos Colegiados em IES serão computados pela metade, observados os itens/parâmetros acima.</i>		
Pontuação limite do quesito	10	
Questão: DISTINÇÕES		
a) Prêmios acadêmicos e científicos	1,0/cada	
b) Comendas e condecorações oficiais	1,0/cada	2
c) Concursos públicos de carreira jurídica, cargos técnicos de 3º grau ou professor de IES	0,5 por aprovação	1
TOTAL	5	100

Demais pontos, similares aos editais anteriores.

		RESOLUÇÃO No 30-A/99, DE 16 DE DEZEMBRO DE 1999 Regulamenta o estágio probatório de docentes: Art. 4o A Câmara Departamental ou a estrutura hierarquicamente equivalente a ela, ou ainda o Colegiado Superior das Escolas de Educação Básica ou Profissional, conforme o caso, deverá aprovar um supervisor de estágio para cada professor em período de estágio probatório. (...) § 5o Compete ao supervisor: I - acompanhar o estágio probatório do professor supervisionado, sempre que por este solicitado, com o propósito de facilitar-lhe a inserção na cultura institucional, e promover sua adaptação aos procedimentos acadêmicos e administrativos da UFMG; II - elaborar relatórios para subsidiar as etapas da avaliação previstas no art. 2o da presente resolução, prestando, sempre que possível, informações sobre os seguintes aspectos da atuação do professor em período de estágio probatório: a) desempenho didático, científico e comportamento ético; b) conveniência da alteração de seu plano de trabalho, inclusive sugerindo à Câmara Departamental ou aos órgãos hierarquicamente equivalentes a elas, ou ainda ao Colegiado Superior das Escolas de Educação Básica ou Profissional, os cursos e atividades de treinamento que deve realizar; c) metodologias de ensino empregadas, inclusive sugerindo à Câmara Departamental ou aos órgãos hierarquicamente equivalentes a elas, ou ainda ao Colegiado Superior das Escolas de Educação Básica ou Profissional possíveis mudanças

		metodológicas, bem como a realização de programas de treinamento nessa área. Art. 7º Compete ao Departamento ou à estrutura a ele equivalente, ou ainda ao Colegiado Superior das Escolas de Educação Básica ou Profissional, conforme o caso, instruir o processo da Avaliação do Estágio Probatório, ao qual anexará, dentre outros, os seguintes documentos referentes à cada etapa da avaliação: I - cópia dos planos de trabalho do professor e de seus relatórios anuais de atividades, com a devida manifestação da Câmara Departamental ou da estrutura a ela hierarquicamente equivalente, ou ainda do Colegiado Superior das Escolas de Educação Básica ou Profissional, conforme o caso; II - relatório das atividades do supervisor, por ele elaborado; III - informações discentes sobre as atividades didáticas do professor, obtidas conforme determinado pela Congregação da Unidade ou pelo Colegiado Superior das Escolas de Educação Básica ou Profissional; IV - cópia dos relatórios das avaliações parciais de desempenho já ocorridas; V - outros elementos considerados relevantes para a avaliação do docente por seu chefe imediato, pela Câmara Departamental, ou por estrutura hierarquicamente equivalente a ela, ou ainda pelo Colegiado Superior da Escola de Educação Básica ou Profissional. Art. 9º O relatório da Avaliação Parcial do Estágio Probatório constituir-se-á de parecer circunstanciado, contendo uma avaliação crítica do trabalho do professor avaliado e, quando for o caso, indicando alterações que o docente deve efetuar em sua proposta de trabalho ou em suas atitudes e

		comportamentos, tendo em vista sua condição de professor universitário. § 1º O relatório previsto no caput deste artigo deverá considerar, dentre outros, os seguintes elementos: a) os planos de trabalho do docente em avaliação, aprovados pela Câmara Departamental ou por estrutura a ela equivalente, ou pelo Colegiado Superior das Escolas de Educação Básica ou Profissional pertinente; b) os pareceres da Câmara Departamental ou estrutura equivalente, ou do Colegiado Superior das Escolas de Educação Básica ou Profissional referentes aos Relatórios Anuais de Atividades do docente avaliado; c) os critérios estabelecidos pela Congregação da Unidade ou pelo Colegiado Superior das Escolas de Educação Básica ou Profissional pertinente, para o julgamento do estágio probatório; d) o relatório do supervisor; e) as entrevistas que a Comissão de Avaliação obrigatoriamente fará com o professor em estágio probatório, com seu supervisor, quando couber, e com o Chefe de seu Departamento, ou autoridade equivalente, ou ainda com o Diretor das Escolas de Educação Básica ou Profissional pertinente; f) as eventuais manifestações dos Colegiados de Curso envolvidos no trabalho do professor em avaliação; g) as informações sobre o desempenho do professor nas áreas de pesquisa e de ensino, inclusive considerando o previsto no inciso III do art. 7º; h) as informações sobre o desempenho do professor nas áreas de extensão e administração, sempre que essas atividades integrarem seu plano de trabalho; i) as informações referentes à assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e

		responsabilidade do professor em avaliação. Resolução 02/2017 - Regulamenta os critérios de avaliação de desempenho para fins de progressão horizontal docente dos integrantes da carreira de magistério superior da Faculdade de Direito. Art. 2º A avaliação de desempenho incidirá sobre atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão, avaliando-se também três indicadores essenciais à aprovação da solicitação de progressão ou promoção: (i) assiduidade, (ii) responsabilidade e (iii) qualidade do trabalho. §1º Os três indicadores previstos no caput, assim como o desempenho didático deverão ser avaliados, anualmente, pela Câmara Departamental a qual o docente está vinculado, por ocasião da aprovação do Relatório de Atividades Docentes. §2º A Câmara Departamental, na análise do desempenho didático docente, observará o disposto na Resolução 09/2016. Fica estabelecido que os valores atribuídos às informações decorrentes do quadro síntese de avaliação docente são sinalizadores do seu desempenho e não substituem a instância de julgamento do mérito acadêmico do docente, que incumbe à própria Câmara Departamental. <i>São várias categorias, escolheu-se o Associado Classe D e Adjunto Classe C para análise, por serem os mais “avançados” na carreira, para análise:</i> Art. 5º Para aprovação do pedido, o requerente deverá comprovar: I – O atendimento dos itens obrigatórios, conforme sua classe, previstos na Resolução Complementar

		n. 04/2014, do Conselho Universitário da UFMG, independentemente de seu regime de trabalho; II – Resultado Suficiente, conforme previsto no art. 3o. (...) §1o São obrigatórios para progressão, na classe de Professor Associado (Classe D): I - Ensino na educação superior; II - Produção intelectual. §2o São obrigatórios para progressão, na classe de Professor Adjunto (Classe C): I - Desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente; II - Desenvolvimento de atividades de pesquisa ou extensão; III - Orientação de estudantes da graduação e/ou pós-graduação; IV - Produção científica, técnica, artística ou de inovação. O Classe D precisa obedecer 2 indicadores indispensáveis (1. Oferta semestral de disciplina na graduação e/ou pós- graduação (em média), 2. Orientação anual discente na graduação e/ou pós- graduação e 3. Produção intelectual (científica, artística, técnica e/ou cultural)) e o Classe C 4 indicadores indispensáveis (1. Oferta semestral de disciplina na graduação e/ou pós- graduação (em média), 2. Orientação anual discente na graduação e/ou pós- graduação e 3. Produção intelectual (científica, artística, técnica e/ou cultural e 4. Desenvolvimento de atividade de pesquisa e/ou extensão no período) São vários outros “parâmetros” (gestão, interdisciplinaridade, cooperação internacional, capacitação e representação), porém apenas a) ensino de graduação e/ou pós-graduação, b) produção intelectual e c) pesquisa/extensão possuem indicadores considerados

		“indispensáveis”. Um docente classe C em DE ou 40h precisa cumprir 10 indicadores, já contando os 4 indispensáveis. Enquanto o classe D, nas mesmas condições, precisa cumprir 12 indicadores, sendo 3 indispensáveis. Entre os indicadores complementares relacionados com a formação docente de algum modo, podemos indicar: 1. Atividades didáticas em outra instituição, aprovadas pela Câmara Departamental, no âmbito de acordo de cooperação acadêmica ou de mobilidade; 2. Coordenação de Programa de Monitoria; 3. Sub-coordenação de Programa de Monitoria; 4. Orientação de monitor de graduação com bolsa; 5. Orientação de monitor de graduação sem bolsa; 6. Supervisão de estagiários docentes; 7. Supervisão de estágio probatório docente; 8. Participação em projetos de inovação pedagógica, criação e reformulação de cursos e disciplinas; 9. Desenvolvimento de material didático; 10. Demais programas de capacitação, desenvolvidos no período; 11. Coordenação ou participação em projetos interdisciplinares (de ensino, pesquisa e/ou extensão) Página da WEB: Credenciamento docente (https://pos.direito.ufmg.br/credenciamento-docente/) e RESOLUÇÃO No 4, DE 24 DE ABRIL DE 2024 - Dispõe sobre os critérios de credenciamento de docentes do corpo permanente do PPGD da UFMG: O credenciamento de professores permanentes é regulado pela Resolução n. 4 de 2024 do PPGD UFMG.

		Podem compor o corpo de docentes permanentes do PPGD UFMG professores doutores, vinculados à UFMG, que atendam os requisitos de produtividade e atuação docente estabelecidos pelo Programa. Para requerer o credenciamento ou sua renovação, o professor doutor vinculado à UFMG deve preencher Formulário de requerimento de credenciamento e recredenciamento – Docentes permanentes e encaminhá-lo pelo Acesso Restrito no qual deverá: • Apresentar informações pessoais, regime de trabalho, link do Currículo Lattes e grupos de pesquisa. • Justificar a escolha do projeto coletivo e da linha de pesquisa, demonstrando a pertinência e aderência da sua trajetória de pesquisa e produção acadêmica. • Indicar justificadamente quatro produções bibliográficas de destaque dos últimos quatro anos, incluindo ao menos uma publicação internacional e uma em periódico Qualis A1 ou A2. • Descrever ao menos um macroprocesso de pesquisa (opcional para primeiro credenciamento). • Relatar a participação em eventos científicos, incluindo ao menos um evento internacional e um evento nacional fora da UFMG. • Apresentar informações completas das produções bibliográficas dos últimos quatro anos, devendo atingir, ao menos, 400 pontos, conforme tabela de pontuação da Resolução n. 4 de 2024. Art. 5 (...) VII. indicar opcionalmente até 4 produções técnicas de destaque nos últimos 4 anos, observados os seguintes requisitos: a. poderão ser indicadas como produções técnicas produtos de transferência de conhecimento

		especialmente voltadas para formação de discentes em Direito, para as carreiras e órgãos jurídicos ou para o público geral, como publicações de manuais didáticos, pareceres jurídicos, documentos consultivos, relatórios técnicos de pesquisa ou atividades de extensão universitária, dicionários jurídicos, cursos de formação etc.;

APÊNDICE B - QUADRO-CATEGORIAS USP

Link de pasta em nuvem para acesso aos dados primários coletados pelo autor, referentes à USP: https://drive.google.com/drive/folders/1EqrSR6zTI9ycJaYsn-vBAaFaAo_l8l9?usp=s_haring

Previsão de incentivo à Docência	Normas balizadoras e Políticas Públicas	Ausência ou Existência
“A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”	Art. 66 da Lei Federal nº 9.394 de 1996	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: Importante destacar que embora precedendo a criação da Universidade de São Paulo e sendo uma das instituições a ter participado do ato de sua fundação, a identidade da Faculdade de Direito hoje é dada, em grande medida, pela integração à instituição, a mais importante universidade de pesquisa da América Latina. Assim, além de um curso de graduação mais que centenário, a Faculdade desempenha papel de relevo no âmbito da pós-graduação, em que conta com o maior programa de pós-graduação do país, responsável pela formação da maior parcela de doutores em Direito no país e de grande parte dos docentes das demais instituições. (p.7) Planilha com dados enviados à CAPES (área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas (ementas)) Nenhuma área de concentração se relaciona Linhas de pesquisa mais próximas: “Estado e Educação” (2013 (1 de 61) até 2018, reativado em 2023 - 1 de 77) Projetos de pesquisa (2013: 3 de 78). “CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO POR VIA DAS ATIVIDADES LEGISLATIVA E JURISPRUDENCIAL” (2013 - 2018 “DIREITO À EDUCAÇÃO” (2013 - 2017) “EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO” (2013 -

		2018) “IMPACTO DA EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO - PROJETO BRASIL, 25 ANOS DE DEMOCRACIA: BALANÇO CRÍTICO” (2014 - 2018) “PROJETO “BURACO-NEGRO”: ANÁLISE DOS PROJETOS DE LEI RELATIVOS AO DIREITO À EDUCAÇÃO QUE NÃO SÃO LEVADOS À VOTAÇÃO NO CONGRESSO NACIONAL” (2014 - 2018) “Estratégias Construídas Por Mulheres Negras No Brasil e no Canadá: Educando para o Enfrentamento Da Discriminação Por Gênero E Raça” (2017 - 2023) “Estado, instituições públicas e direitos educacionais” (2018 - 2023) Disciplinas (1 de 140 em 2013): (2013 - METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO (Ementa: Objetivos 1. Introdução : alcance e limites da crise do ensino jurídico. 2. Racionalidade formal e positividade jurídica: o direito moderno. 3. Formação histórica do direito no Brasil. 4. Mudança Sócio-econômica e mudança jurídica no Brasil. 5. Mudanças sócio-econômicas e práticas jurídicas no Brasil. 6. O ensino superior: a idéia da Universidade x implosão da modernidade. 7. A crise do ensino jurídico: dilemas, paradoxos e desafios. 8. Da jurisprudência romana à dogmática jurídica: o problema do método no direito. 9. O direito como transmissão de paradigma: os dilemas da dogmática jurídica. 10. A formação do jurista e sua função social. 11. Mudança econômica e mudança jurídica: o fenômeno da globalização. 12. O mercado de trabalho dos operadores de direito após a globalização. 13. O ensino jurídico: uma avaliação das propostas de reforma da graduação e pós-graduação. 14. Alternativas para o ensino jurídico: no direito comparado. 15. Prova. Justificativa A Metodologia do Ensino Jurídico, além de inserir-se nas exigências da

		Resolução nº. 12/83 de 06.10.1984 do CFE, para cursos de aperfeiçoamento e especialização, é uma disciplina de fundamental importância para a formação tanto do especialista, quanto do mestre e do doutor em direito. Não se trata, como pode parecer a princípio, de uma disciplina técnica, de natureza didática, mais própria dos cursos de pedagogia. Insere-se, isto sim, num contexto sócio-político-econômico da realidade brasileira, na medida em que visa dar ao jurista a consciência da sua atuação social. Por outro lado, a discussão do ensino é também uma discussão da própria ciência que se ensina, dos objetivos da formação profissional juntamente com os padrões metodológicos científicos. A crise do ensino do Direito no ocidente é hoje enfocada destes dois ângulos. A discussão que temos acompanhado na Alemanha, nos EUA, na Espanha, na França, em países latino-americanos aponta para uma problemática bem definida. Conteúdo I - NÚCLEO: Formação histórica da metodologia da ciência e do ensino do Direito. a) O Método jurisprudencial romano, a exegética medieval e o ensino do direito nas primeiras universidades européias b) O Racionalismo jusnaturalista e a compreensão da ciência jurídica como sistema. c) Ciência do direito e dogmática jurídica no século XIX: o direito dos professores. d) Evolução do ensino jurídico no Brasil. II - NÚCLEO: Ciência do Direito, ensino e realidade social. a) Mudança social, econômica e política e os problemas da metodologia da ciência do direito. b) Objetivos da formação do bacharel: cultura jurídica e profissionalização. c) Currículos mínimos no Brasil: análise crítica. III - NÚCLEO: O ensino do Direito como atividade metódica. a) Métodos de raciocínio jurídico. b) A estrutura e a função das aulas expositivas. c) Pesquisa Jurídica: especialidade e interdisciplinaridade. IV -

		NÚCLEO: Reforma do Ensino Jurídico. a) A formação de docentes e os problemas da pós-graduação em Direito no Brasil b) Limitações sociais, políticas e econômicas.) (2014 - 2016 / 2019 / 2023) TEMAS CONTEMPORÂNEOS DE DIREITO À EDUCAÇÃO (Objetivos: A disciplina tem por objetivos: a) promover a pesquisa e a elaboração de doutrina concernentes a temas atuais do Direito à Educação no Brasil, com foco em seu regime administrativo-constitucional, visando ampliar e diversificar conhecimentos na área; b) analisar o impacto de políticas públicas de educação na formação da cidadania e na qualidade da democracia. Justificativa: A literatura recente sobre educação é enfática em mostrar a relevância das políticas públicas de educação para a governança democrática do país. Há muito tempo sabe-se que a educação é um dos principais instrumentos à disposição do Estado para intervir no processo de reprodução das desigualdades sociais, ampliando o espaço de isonomia de oportunidades para o desenvolvimento futuro do cidadão na sociedade. A literatura internacional também é bastante enfática acerca da relevância da educação para a formação da cidadania. Educação, nesse sentido, significa acesso a ferramentas cognitivas necessárias para a participação política relevante. As questões que se colocam na interface entre as políticas de educação e a governança democrática são múltiplas. Uma delas é a análise da consolidação do direito à educação por via das atividades jurisprudencial e legislativa. É nesse cenário político-administrativo que o tema da educação como direito no Estado Democrático de Direito adquire renovada importância política. Permite incursões no terreno dos processos institucionais que levam à superação de diferenças e desigualdades, da busca da equidade e

		da igualdade jurídica por meio da elaboração da lei e da sua aplicação a casos concretos, bem como dos desafios que se colocam ao país diante das demandas da sociedade brasileira contemporânea. Conteúdo: 1- Fundamentos constitucionais e legais do direito à educação no Brasil. 2- Federalismo na área educacional; o modelo brasileiro e outros modelos nacionais; problemas federativos: o impacto das normas nacionais e das normas de diretrizes e bases nos sistemas estaduais e municipais. 3- Sistemas de ensino no Brasil: sistema nacional, sistemas estaduais e municipais, regime de colaboração e associativismo territorial. 4- Investimento em educação: financiamento e orçamento públicos; problemas intergeracionais. 5- Políticas públicas na área da educação: elaboração, implementação, efeitos. 6- Qualidade da democracia e políticas públicas de educação: o impacto da educação na formação do cidadão e no aprimoramento da democracia 2023: Objetivos: Esta disciplina tem dois objetivos principais: visa promover (a) o entendimento crítico dos problemas jurídicos contemporâneos relativos ao direito à educação e (b) a pesquisa e a revisão bibliográfica acerca de temas atuais do Direito à Educação no Brasil e no mundo, com foco em seu regime administrativo-constitucional, visando ampliar e diversificar conhecimentos na área. Justificativa: A literatura recente sobre educação é enfática em mostrar a relevância da educação para a governança democrática do país e para a formação da cidadania. Há muito tempo sabe-se que a educação é um dos principais instrumentos à disposição do Estado para intervir no processo de reprodução das desigualdades sociais, ampliando a isonomia e a igualdade de oportunidades para o desenvolvimento do cidadão na sociedade. Educação, nesse sentido, significa acesso a ferramentas

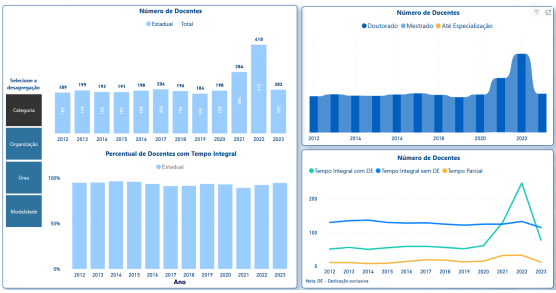
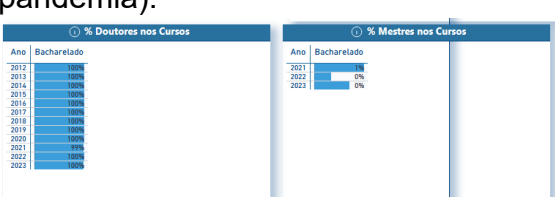
		cognitivas necessárias para a participação política relevante. É nesse cenário político-administrativo que o tema da educação como direito no Estado Democrático de Direito adquire renovada importância política. Permite incursões no terreno dos processos institucionais que levam à superação de diferenças e desigualdades, da busca da equidade e da igualdade jurídica por meio da elaboração da lei e da sua aplicação a casos concretos, bem como dos desafios que se colocam ao país diante das demandas da sociedade brasileira contemporânea. Conteúdo: 1- Fundamentos constitucionais e legais do direito à educação no Brasil. 2- Federalismo na área educacional; o modelo brasileiro e outros modelos nacionais; problemas federativos: o impacto das normas nacionais e das normas de diretrizes e bases nos sistemas estaduais e municipais. 3- Sistemas de ensino no Brasil: sistema nacional, sistemas estaduais e municipais, regime de colaboração e associativismo territorial. 4- Investimento em educação: financiamento e orçamento públicos; problemas intergeracionais. 5- Qualidade da democracia e políticas públicas de educação: o impacto da educação na formação do cidadão e no aprimoramento da democracia. Forma de avaliação: prova ou trabalho escrito a ser entregue ao fim das aulas e apresentação de seminários ao longo do curso Tipo de oferecimento da disciplina: Presencial). (2015 - 2016/2018/2021 - 2023) DIREITO À EDUCAÇÃO PELO ESTUDO DE CASOS (Objetivos: Promover a pesquisa empírica relativa ao Direito à Educação no Brasil e no exterior a partir do estudo de casos jurisprudenciais contemporâneos, aliando teoria e prática. São objetivos específicos da disciplina: permitir a compreensão de fenômenos individuais, sociais, institucionais e políticos relacionados aos diversos

		aspectos do direito à educação. (2016 - 2016) ENSINO E PESQUISA EM DIREITO COMERCIAL (Objetivos: Promover o conhecimento e a análise crítica dos métodos de ensino e da pesquisa em direito comercial. Justificativa: Considerando que a pós-graduação é caminho a ser seguido por aqueles que pretendem desenvolver carreira acadêmica e que esta é eminentemente composta de atividades de ensino e pesquisa, o curso visa a contribuir para a formação dos alunos sob ambas as perspectivas. Conteúdo: Serão abordados temas como a organização de disciplina de graduação, a utilização de métodos de ensino e respectivas formas de avaliação, bem como a estruturação da pesquisa em direito comercial. A disciplina versará sobre os seguintes temas: 1. introdução à metodologia de ensino e pesquisa. 2. Particularidades no ensino e pesquisa de Direito Comercial. 3. Pesquisa. 3.1 Definição do tema. Delimitação e justificativa. 3.2 interdisciplinaridade. Necessário diálogo do Direito Comercial com outros ramos e ciências. 3.3 Escolha das fontes em Direito Comercial. 3.3.1 Pesquisa legislativa. As Exposições de Motivos. 3.3.2 Pesquisa doutrinária. Seleção de autores. 3.3.3 Pesquisa jurisprudencial. Critérios. 3.4 Métodos. Exemplos. 3.4.1 Estudo de caso. 3.4.2 Histórico. 3.4.3 Comparação jurídica. 3.4.4 Análise econômica do Direito. 3.4.5 Empírico. 3.4.6 Teoria crítico-estruturalista. 3.5 Concepção e redação. Índice. Bibliografia. 3.6 Publicação. 5. Ensino. 5.1 Planejamento do curso. Definição do programa. Material de referência (doutrina, jurisprudência, notícias). 5.2 Aula. Presença. Planejamento. Apresentação. Exemplos. Recursos de apoio, Seminários. As situações-limite. 5.3 Monitores. Atribuições e contribuições. 5.4 Avaliações do desempenho dos alunos. Métodos.

		Avaliação continuada. Prova oral. Prova escrita (testes, dissertativas). Trabalhos, Revisão de avaliações. 5.5 Avaliações do curso e dos professores. 6. Conclusão e encerramento. (2018/2021 - 2023) O ENSINO DO DIREITO COMERCIAL: TÉCNICAS E DESAFIOS (Objetivos: Promover o conhecimento e a análise crítica dos métodos de ensino de direito comercial. Justificativa: Considerando que a pós-graduação é caminho a ser seguido por aqueles que pretendem desenvolver carreira acadêmica e que esta é eminentemente composta de atividades de ensino e pesquisa, o curso visa a contribuir para a formação dos alunos enquanto futuros docentes. Conteúdo: Serão abordados temas como a organização de disciplina de graduação, a definição de objetivos das disciplinas de direito comercial, a utilização de métodos de ensino e as respectivas formas de avaliação. A disciplina versará sobre os seguintes temas: 1. Introdução à metodologia de ensino. 2. Particularidades no ensino de Direito Comercial. 3. Ensino. 3.1 Planejamento do curso. Definição do programa. Material de referência (doutrina, jurisprudência, notícias). 3.2 A aula. Presença. Planejamento. Apresentação. Exemplos. Recursos de apoio. Seminários. As situações-limite. 3.3 Monitores. Atribuições e contribuições. 3.4 Avaliações do desempenho dos alunos. Métodos. Avaliação continuada. Prova oral. Prova escrita (testes, dissertativas). Trabalhos. Revisão de avaliações. 3.5 Avaliações do curso e dos professores. 4. Conclusão e encerramento.) Ficha de Avaliação CAPES 2021: (...) O Programa avaliado expõe como objetivo: “disseminar o conhecimento jurídico já assentado e ampliar as fronteiras da pesquisa jurídica visando à busca de soluções para os problemas

		existentes na sociedade brasileira, bem como formar docentes e pesquisadores para as instituições de ensino superior brasileiras e estrangeiras. (...) (p.2) Estatuto da Universidade de São Paulo: Artigo 2o – São fins da USP: (...); II – ministrar o ensino superior visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação e do magistério em todas as áreas do conhecimento, bem como à qualificação para as atividades profissionais; Regimento de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. Artigo 1o – A Pós-Graduação stricto sensu, voltada para a geração do conhecimento, destina-se à formação de docentes, pesquisadores e profissionais com amplo domínio de seu campo do saber e capacidade de liderança e inovação. Artigo 2o – A Pós-Graduação stricto sensu compreende um conjunto de atividades realizadas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação, acompanhadas por orientador, específicas para cada pós-graduando, as quais incluem e privilegiam o ensino e a pesquisa, visando à integração do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade. Artigo 125 – A USP pode promover Programas de Pós-graduação Interinstitucionais, em associação com Instituições de ensino e pesquisa nacionais e estrangeiras. Parágrafo único – Estes programas poderão ser de nucleação ou de cooperação. Artigo 126 – São objetivos dos Programas de Cooperação o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa em colaboração, com o intuito de reforçar as atividades multilaterais.

		Artigo 127 – São objetivos dos Programas de Nucleação contribuir para a implantação, nas instituições parceiras, de infra-estrutura adequada à formação de pesquisadores capazes de criar, implementar e desenvolver centros de pesquisa e ensino de Pós-graduação. Artigo 129 – A USP pode promover Programas de Pós-Graduação Internacionais, em associação com Instituições de Ensino Superior e com Institutos de Pesquisa estrangeiros. Artigo 130 – São objetivos dos Programas de Pós-Graduação Internacionais conjuntos o desenvolvimento de atividades didáticas e de pesquisa em colaboração, com o intuito de reforçar as atividades bilaterais de cooperação internacional. Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito – FD. XVII – OUTRAS NORMAS XVII.1 – Créditos Especiais Poderão ser concedidos como créditos especiais, à critério da CPG, o limite de 16 (dezesesseis) créditos para os cursos de Mestrado e Doutorado e 32 (trinta e dois) créditos para o curso de Doutorado Direto, observando os limites máximos para cada uma das seguintes atividades I – trabalho completo publicado em revista de circulação nacional ou internacional que tenha corpo editorial reconhecido e sistema referencial adequado (máximo de 3 créditos); II – publicação de trabalho completo em anais (ou similares) (máximo de 2 créditos); III – livro ou capítulo de livro de reconhecido mérito na área do conhecimento (máximo de 2 créditos); IV – participação em congresso científico com apresentação de trabalho, cujo resumo seja publicado em anais (ou similares) (máximo de 1 crédito); V – atividades programadas previstas nas

		normas do Programa (máximo de 2 créditos); VI – participação no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) (4 créditos).
“um terço de mestres e doutores como docentes nos quadros da IES”	Art. 52, inciso II, da Lei Federal nº 9.394 de 1996	Existência: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: O corpo docente da Faculdade, seguindo o padrão da Universidade de São Paulo, tem a totalidade de seus integrantes detentores do título de doutor e parcela significativa desse, também do título de Livre-Docente, além de pós-doutorados etc. (p.7)  100% de doutores em todo o período estudado, porém os DE em tempo integral ultrapassam os integral sem DE apenas em 2021, mantendo em 2022 e voltando ao patamar anterior em 2023 (efeito provavelmente decorrente da pandemia). 
Aplicação de metodologias ativas	Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá	Existência: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: Integração teoria e prática Teoria e prática forçosamente caminham juntas no direito, pois não há prática profissional desobrigada de manejar conceitos teóricos. Notadamente nas atividades de prática jurídica e de cultura e extensão universitária, o corpo docente buscará oferecer atividades que

	outras providências.	potencializem a aplicação dos conceitos relevantes à formação discente. (p.11) A cada ano será organizada, antes do início do período das aulas regulares, a Semana de Preparação Pedagógica, com a presença obrigatória dos professores, visando o debate de metodologias de ensino. (p. 13) Laboratório de Docência - Atividade Acadêmica Complementar https://direito.usp.br/grade-atividade-academica-complementar/6e41cd... O Laboratório de Docência (LabDoc) é uma atividade de cultura e extensão universitária realizada em parceria com a Escola de Direito da Fundação Getulio Vargas, cujo o objetivo é a preparação de alunos da Faculdade de Direito da USP e da FGV para atuar como multiplicadores de noções de Direitos Humanos e Teoria do Estado, em instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, e em cursinhos populares e comunitários, por meio de metodologias ativas, como o ensino participativo e a construção coletiva de conhecimento.
Interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos dos Cursos	Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.	Existência: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: Entre 2011 e 2014, atuou uma Subcomissão que, partindo de discussões internas e da análise de projetos pedagógicos de instituições de ensino jurídico de referência no âmbito internacional, identificou como problema central o excesso de rigidez do currículo, com as limitações associadas a essa característica. Em razão disso, os eixos norteadores da reforma curricular naquela oportunidade consistiram na redução do número de disciplinas obrigatórias e expansão da oferta de optativas. Além disso, propugnou-se pelo aumento da flexibilidade do curso, com a ampliação da possibilidade de cômputo de “créditos

		livres”, de 12 para 49, de modo a conferir a necessária institucionalidade às atividades de pesquisa, cultura e extensão, bem como intercâmbio e ensino em outras Unidades da USP. Finalmente, postulou-se a criação de um Núcleo de Prática Jurídica, em cumprimento ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito, estabelecidas pela Resolução CNE 9/2004, o que se prestaria a reorganizar as ricas e diversas atividades de estágio e prática que se apresentavam aos estudantes da São Francisco, sem, contudo, um vínculo pedagógico mais claro e produtivo. (p.1-2) Finalmente, o Projeto considera, ainda, a possibilidade de criação de disciplinas interdepartamentais, alocadas diretamente na Comissão de Graduação, de forma a ser oportunamente regulamentada. Tal liberdade permitirá a colaboração entre docentes de distintos Departamentos em temas essencialmente multidisciplinares. (p.6) A interdisciplinaridade será buscada em todos os eixos do tripé acadêmico (ensino, pesquisa e extensão). Para tanto, será incentivada a oferta de atividades de cultura e extensão interdepartamentais, inclusive com Departamentos de outras unidades da Universidade, bem como, no tocante ao ensino, a criação e oferecimento de disciplinas interdepartamentais. (p.11)
Formação para desenvolvimento das competências e do perfil do graduando	Art. 3 e 4 da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá	Existência: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: c. Diretrizes Em março de 2016, após um ano em que se realizaram oito mesas de debates, com presença de professores da Casa e de fora, foram aprovadas pela Congregação as diretrizes para a elaboração do Projeto Pedagógico. Dessas, duas se destacaram ao longo do

	outras providências.	processo, as de nos 1 e 2, cuja síntese remete à construção conjunta de um projeto voltado à excelência do curso: 1. O projeto deve orientar a atividade acadêmica da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco a um ethos acadêmico de excelência e que considere o seu papel na sociedade brasileira, à altura de sua história, de sua reputação e da qualidade de seus professores e estudantes. 2. O projeto deve expressar a dimensão coletiva da instituição, esforço conjunto de professores, estudantes e servidores para entregar à sociedade um graduado mais qualificado, cuja formação consolide valores, ensinamentos e práticas proporcionados pelo curso, bem como capacidade crítica e reflexiva. (p. 2-3) (...) Tais diretrizes, como dito acima, são tributárias de um longo processo de revisão da estrutura curricular, norteadas pelo enfrentamento da rigidez curricular, para dar margem à atualização do curso, permitindo o desenvolvimento pleno do potencial da Faculdade, que aproveite a qualidade e tamanho singulares de seus corpos docente e discente e as vantagens de integrar uma universidade de pesquisa, com as condições e a reputação da USP. (p.3) (...) A mudança de maior destaque diz respeito ao caráter mais dinâmico que a organização curricular passa a assumir, com possibilidade de atualização, baseada na ampliação da parte optativa, que passa a compor cerca de 1/3 do total da carga horária do curso. (p.3) (...) Espera-se que isso desencadeie algumas mudanças positivas. De um lado, estimulando a autonomia dos estudantes a compor seu percurso formativo, o que permite valorizar vocações e desenvolver aptidões individuais. Importante ponderar que essa liberdade de escolha ainda é bastante comedida, diante da substancial

		parte obrigatória, de modo a afastar o risco, legitimamente temido por alguns, de perda da identidade do curso. (p.4) Outra inovação da estrutura curricular é a reorganização do trabalho de conclusão de curso, denominado, na Faculdade, Tese de Láurea. À semelhança do que ocorre em outras Unidades da Universidade, essa atividade passará a ser organizada em duas disciplinas, uma no 8o semestre e outra no 9o semestre, correspondendo a primeira a 2 créditos-trabalho e a segunda, a 4 créditos-trabalho (o que representa uma ampliação em relação à carga atual de 4 créditos-trabalho). A avaliação da primeira disciplina será feita com base no relatório parcial, ao passo que a da segunda dependerá da apresentação do trabalho e da sua defesa. Na lógica do Projeto Pedagógico, essa reorganização permitirá também que o trabalho de conclusão consubstancie o desdobramento de atividades regularmente desenvolvidas nos campos da pesquisa (como iniciação científica e participação em grupos de pesquisa) e extensão (como reflexão sistematizada e análise crítica de experiências realizadas em grupos de estudo e projetos de extensão). Trata-se de medida que promoverá a integração entre os três pilares universitários, de forma a ser posteriormente detalhada pela Comissão de Graduação e submetida à Congregação. (p. 5-6) Perfil do Formando: O curso deve nortear-se por uma concepção generalista, ciente de seu papel de formação de lideranças nos vários campos da atuação jurídica na sociedade. Isso, sem prejuízo da realização de atividades de pesquisa e extensão que permitam aos discentes um grau maior de especialização em seus temas de afinidade pessoal e relacionados ao futuro campo

		profissional, considerado de maneira ampla. Além de consistente com sua natureza de faculdade pública de grande porte, tal objetivo se impõe pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito. (p.8) Competências e Habilidades: O curso deve proporcionar aos estudantes o desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas à capacidade de atuar em operações jurídicas que envolvam sensibilidade social e grau elevado de domínio técnico, compreendendo interpretação legal, criação normativa e contratual, condução de processos de negociação, orientação jurídica, além das atribuições tradicionalmente associadas às profissões jurídicas. (além daquelas referidas nas DCN). (p.8). Incentivo à pesquisa, cultura e extensão: Cabe à Faculdade fomentar a prática de atividades de pesquisa, cultura e extensão, de modo integrado ao ensino de graduação, valorizando-as, na forma de regulamentação pertinente, com a atribuição de créditos (mediante a comprovação de frequência e avaliação de participação), além de outras alternativas que busquem oferecer as condições materiais necessárias. Especificamente em relação à extensão, cumpre lembrar a disposição contida no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005, de 2014, no sentido de que essas atividades passem a corresponder, no prazo de 10 anos da edição da lei, a 10% do número total de créditos exigidos, orientados, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (meta 12.7). (p. 11-12) Arcadas Vestibulares - Atividade Acadêmica Complementar (https://direito.usp.br/grade-atividade-academica-complementar/f090cc...)

		Busca oferecer um curso preparatório para o vestibular aos alunos de baixa renda. Suas atividades se dividem em cinco frentes: I) aulas regulares, em que os membros seguem o material oferecido pelo Etapa em todos os conteúdos cobrados; II) plantões de dúvidas, em que a equipe faz um acompanhamento individualizado para sanar dúvidas relativas às matérias do vestibulares; III) monitorias de redação, nas quais os membros realizam discussões acerca de temas típicos das principais provas, a fim de auxiliar na produção escrita cobrada; IV) tutoria, projeto que possibilita aos alunos e alunas um auxílio específico e individual, feito pelos participantes da extensão, quanto a formulação de no papel de extensão universitária por reforçar, primeiramente, a função da universidade pública de inclusão social. Desenvolve em seus membros habilidades relativa organização, responsabilidade, voluntariado e integração. Acrescenta-se ainda que a atividade de lecionar contribua para o desenvolvimento da exposição oral e desenvoltura, elementos necessários para um trabalho profissional, seja ele acadêmico ou não. Laboratório de Docência - Atividade Acadêmica Complementar https://direito.usp.br/grade-atividade-academica-complementar/6e41cd... O Laboratório de Docência (LabDoc) é uma atividade de cultura e extensão universitária realizada em parceria com a Escola de Direito da Fundação Getulio Vargas, cujo o objetivo é a preparação de alunos da Faculdade de Direito da USP e da FGV para atuar como multiplicadores de noções de Direitos Humanos e Teoria do Estado, em instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, e em cursinhos populares e comunitários, por meio de metodologias

		ativas, como o ensino participativo e a construção coletiva de conhecimento. Regulamento da Prática Jurídica da Faculdade Direito da Universidade de São Paulo Art. 3o. Dentre outras atividades, serão consideradas atividades de prática jurídica: I – estágios realizados em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas; II – estágios realizados em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas; III – estágios realizados junto a Órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e demais departamentos jurídicos oficiais; IV – atividades jurídicas simuladas e reais, com o devido supervisionamento; V – prestação de serviços jurídicos à comunidade; VI – competições; VII – práticas de resolução consensual de conflitos; VIII – práticas de tutela coletiva; IX – prática do processo judicial eletrônico; e X – outras AACG e AACCEX e AEXs que objetivem a formação dos estudantes para a vida profissional, devidamente reconhecidas como tais pelo NPJ, observadas as normas pertinentes.
“valorização da carreira docente do ensino superior, estabelecendo remuneração compatível com os desafios colocados pelo	Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 - p. 305	Existência: Regimento Geral da Universidade de São Paulo: Artigo 208 – As Unidades farão constar de seus regimentos as normas que disciplinam o recrutamento e o regime de atividades dos monitores. § 1o – As funções de monitor poderão ser exercidas por alunos matriculados em curso de graduação que tenham obtido bom rendimento em disciplinas já cursadas, bem como por estudantes

PNPG para o desenvolvimento do país”		regularmente matriculados em programa de pós-graduação. § 2o – O exercício da função de monitor será considerada título para posterior ingresso na carreira docente. Artigo 209 – A Universidade poderá instituir bolsas para monitores incumbidos de auxiliar nas atividades dos cursos de graduação, inclusive naquelas que envolvam pesquisa. Portaria GR n. 3588 de 2005: Artigo 6o – A conclusão do Estágio Supervisionado em Docência dará direito a um certificado de participação e à obtenção de créditos, na forma estabelecida pela Comissão de Pós-Graduação da Unidade, respeitado o máximo de 20% do total de créditos em disciplinas exigido pelo Programa. §1o – Os participantes do Programa poderão receber auxílio financeiro mensal, dependendo da disponibilidade de recursos financeiros da USP. Resolução-FD PAE N.01-2019: Artigo 9º - O estagiário do PAE que não possuir qualquer vínculo empregatício com a USP poderá receber auxílio financeiro mensal, observados os critérios fixados no artigo 6º da Portaria GR-3588, de 10 de maio de 2005, com as alterações introduzidas pela Portaria GR-4391/2009 e Portaria GR- 4601/2009. Edital n.08/2019 - Print USP/CAPES (Programa Jovem Talento com Experiência no Exterior) O Pró-reitor de Pós-Graduação da USP, no exercício das competências previstas no convênio Print USP/CAPES, torna público o Edital de seleção de candidaturas para o Programa Jovem Talento com Experiência no Exterior (JTÉE). A USP será responsável pela coordenação do Programa, indicando os bolsistas escolhidos no processo de seleção, obedecendo aos termos do convênio estabelecido com a CAPES. Caberá à CAPES o gerenciamento e pagamento do bolsista. 1. DA FINALIDADE E OBJETIVOS O JTÉE objetiva promover a inserção de jovens pesquisadores, brasileiros ou estrangeiros, com relevante experiência acadêmico-científica no exterior para exercer, com vigência de 12 meses, atividades de pesquisa e docência em Programas pós-graduação na USP vinculadas ao Programa Print USP/CAPES. Espera-se que a atuação de jovens talentos no programa contribua para trocas de conhecimento, crie novos ambientes acadêmicos com maior diversidade cultural e científica, fomente e estimule ações que impactem positivamente a qualidade dos egressos e pesquisas na Pós-graduação da USP.

		3. DOS REQUISITOS PARA A CANDIDATURA 3.1. O programa proponente deverá ser participante do Programa Print USP/CAPES com avaliação 5, 6 ou 7 na última avaliação quadrienal da CAPES. 3.2. O programa proponente deverá fornecer garantia de local de trabalho e infraestrutura apropriada para a realização da(s) atividade(s) previstas; 3.3. O programa proponente deverá assumir o compromisso de manter as condições de trabalho necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação. 3.4. Os programas poderão apresentar proposta conjunta com outros programas que façam parte da mesma área Temática do Programa Print USP/Capes, visando a maximização dos esforços e melhor aproveitamento dos seus recursos. Neste caso, a proposta terá apenas um coordenador de projeto explicitando os programas de Pós-Graduação participantes com as respectivas anuências. 3.5 O Jovem Talento deverá possuir o título de doutor e ter produção acadêmica relevante, principalmente nos últimos 5 (cinco) anos, e residir no exterior. Não serão aceitas candidaturas de Jovens Talentos que estejam exercendo atividades de docência ou pesquisa no Brasil. 3.6 O Jovem Talento deverá ter menos de 40 anos de idade no momento da inscrição e no mínimo três nos completos e comprovados de experiência de vínculo com instituição de ensino e pesquisa no exterior após a conclusão de seu doutorado. O candidato, brasileiro ou estrangeiro, não deve ter residido no Brasil nos últimos seis meses. 5. DAS OBRIGAÇÕES 5.1. Caberá ao Jovem Talento: a) Tomar as providências necessárias, quando for o caso, para a obtenção de visto de entrada no Brasil, na categoria VITEM I, com validade compatível com o período de vigência da bolsa aprovada, prevendo a possibilidade de prorrogação, quando for o caso; b) Garantir e acompanhar o planejamento, a organização e execução das atividades previstas no Plano de Trabalho; c) Atuar obrigatoriamente em atividades relacionadas à pós-graduação, como: desenvolver projeto de pesquisa, proferir cursos, treinamento, interação com o corpo docente e discente do programa de pós-graduação, palestras e seminários presenciais na USP; d) Não acumular o recebimento de bolsa ou benefício financeiro de outras agências ou entidades brasileiras; e) Seguir toda a legislação da CAPES, incluindo as obrigações para o recebimento dos auxílios e prestação de contas. 7º Edital Santander/USP/FUSP de Fomento às Iniciativas de Cultura e Extensão 1. OBJETIVO O objetivo do presente Edital é apoiar financeiramente projetos que demonstrem, de maneira clara e objetiva, seu vínculo com a extensão universitária por meio da aplicação, da difusão de conhecimentos ou de iniciativas culturais produzidas nas Unidades de Ensino e Pesquisa, Museus, Institutos Especializados e demais órgãos, com ações voltadas para a interação com a sociedade de modo geral, priorizando o alcance de um público amplo, de modo a explicitar a articulação dessas ações com atividades de pesquisa e ensino do proponente – ainda que o projeto não contemple a realização simultânea e imediata dessas três esferas de atividades. Edital PRPG 22/2021 - Chamada para Alunas de Pós-graduação da USP para o Programa Especial PAE – Mães Pesquisadoras - Estágio Supervisionado O objetivo deste edital é aperfeiçoar a formação de alunas/mães de pós-graduação para que permaneçam desenvolvendo com qualidade suas atividades de pesquisa que foram prejudicadas pela pandemia. Neste sentido, a PRPG informa a oferta de 100 (cem) bolsas exclusivas para pesquisadoras mães no Programa Especial PAE – Mães Pesquisadoras durante o 1o semestre de 2021. Esta proposição foi aprovada pela Comissão Central do PAE.

		Quanto a Etapa de Preparação Pedagógica, ponderando a pandemia Covid-19 e a situação vivenciada pela alunas/mães, além de disciplinas aprovadas pela Comissão Central do PAE já cursadas, serão aceitas para inscrição as disciplinas que sejam cursadas concomitantemente com o estágio supervisionado, desde que estejam relacionadas no site http://www.prpg.usp.br/pt-br/pae/etapa-de-preparacao-pedagogica/disciplinas-credenciadas, ou a disciplina oferecida pela PRPG, DPG-5004 - Docência no Ensino Superior: Uma Primeira Aproximação I. Para as atividades do estágio em docência, será considerado o teto de quatro horas semanais, a serem desenvolvidas em modo remoto, de acordo com a determinação do Grupo de Trabalho do Plano de Readequação do Ano Acadêmico (GT PRAA), sendo desenvolvidas no período de 01/04/2021 a 31/08/2021. Ao final do estágio, o relatório de estágio da aluna e a ficha de avaliação do(a) supervisor(a) deverão ser encaminhados para análise da Comissão Central do PAE no máximo 15 dias após seu término, esta condição é essencial para a emissão do Certificado. As instruções de envio, os modelos do relatório de estágio e da ficha de avaliação estarão disponíveis no site: http://www.prpg.usp.br/pt-br/pae/mães-pesquisadoras. Toda comunicação durante o estágio será realizada pelo e-mail institucional da aluna, devendo esta acessá-lo pelo menos uma vez por semana. Tabela de Vencimentos - Docentes (2022) (https://drh.usp.br/trabalhe-na-usp/carr-eiras-usp/carreira-docente/tabelas-de-vencimentos/tabelas-de-vencimentos-docentes/)

		R.T.P. (Regime de Turno Parcial) <table> <tr> <td>AUX. ENSINO</td><td>MS-1</td><td>Vencimentos 1.119,02</td></tr> <tr> <td>ASSISTENTE</td><td>MS-2</td><td>1.655,35</td></tr> <tr> <td>PROF DOUTOR 1</td><td>MS-3.1</td><td>2.315,33</td></tr> <tr> <td>PROF DOUTOR 2</td><td>MS-3.2</td><td>2.537,89</td></tr> <tr> <td>PROF ASSOC 1</td><td>MS-5.1</td><td>2.760,34</td></tr> <tr> <td>PROF ASSOC 2</td><td>MS-5.2</td><td>2.987,46</td></tr> <tr> <td>PROF ASSOC 3</td><td>MS-5.3</td><td>3.214,59</td></tr> <tr> <td>PROF TITULAR</td><td>MS-6</td><td>3.441,80</td></tr> </table> R.T.C. (Regime de Turno Completo) <table> <tr> <td>AUX. ENSINO</td><td>MS-1</td><td>Vencimentos 2.840,53</td></tr> <tr> <td>ASSISTENTE</td><td>MS-2</td><td>4.201,95</td></tr> <tr> <td>PROF DOUTOR 1</td><td>MS-3.1</td><td>5.877,28</td></tr> <tr> <td>PROF DOUTOR 2</td><td>MS-3.2</td><td>6.442,21</td></tr> <tr> <td>PROF ASSOC 1</td><td>MS-5.1</td><td>7.006,89</td></tr> <tr> <td>PROF ASSOC 2</td><td>MS-5.2</td><td>7.583,41</td></tr> <tr> <td>PROF ASSOC 3</td><td>MS-5.3</td><td>8.159,95</td></tr> <tr> <td>PROF TITULAR</td><td>MS-6</td><td>8.736,71</td></tr> </table> R.D.I.D.P. (Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa) <table> <tr> <td>AUX. ENSINO</td><td>MS-1</td><td>Vencimentos 6.455,64</td></tr> <tr> <td>ASSISTENTE</td><td>MS-2</td><td>9.549,75</td></tr> <tr> <td>PROF DOUTOR 1</td><td>MS-3.1</td><td>13.357,25</td></tr> <tr> <td>PROF DOUTOR 2</td><td>MS-3.2</td><td>14.641,16</td></tr> <tr> <td>PROF ASSOC 1</td><td>MS-5.1</td><td>15.924,51</td></tr> <tr> <td>PROF ASSOC 2</td><td>MS-5.2</td><td>17.234,76</td></tr> <tr> <td>PROF ASSOC 3</td><td>MS-5.3</td><td>18.545,07</td></tr> <tr> <td>PROF TITULAR</td><td>MS-6</td><td>19.855,85</td></tr> </table>	AUX. ENSINO	MS-1	Vencimentos 1.119,02	ASSISTENTE	MS-2	1.655,35	PROF DOUTOR 1	MS-3.1	2.315,33	PROF DOUTOR 2	MS-3.2	2.537,89	PROF ASSOC 1	MS-5.1	2.760,34	PROF ASSOC 2	MS-5.2	2.987,46	PROF ASSOC 3	MS-5.3	3.214,59	PROF TITULAR	MS-6	3.441,80	AUX. ENSINO	MS-1	Vencimentos 2.840,53	ASSISTENTE	MS-2	4.201,95	PROF DOUTOR 1	MS-3.1	5.877,28	PROF DOUTOR 2	MS-3.2	6.442,21	PROF ASSOC 1	MS-5.1	7.006,89	PROF ASSOC 2	MS-5.2	7.583,41	PROF ASSOC 3	MS-5.3	8.159,95	PROF TITULAR	MS-6	8.736,71	AUX. ENSINO	MS-1	Vencimentos 6.455,64	ASSISTENTE	MS-2	9.549,75	PROF DOUTOR 1	MS-3.1	13.357,25	PROF DOUTOR 2	MS-3.2	14.641,16	PROF ASSOC 1	MS-5.1	15.924,51	PROF ASSOC 2	MS-5.2	17.234,76	PROF ASSOC 3	MS-5.3	18.545,07	PROF TITULAR	MS-6	19.855,85
AUX. ENSINO	MS-1	Vencimentos 1.119,02																																																																								
ASSISTENTE	MS-2	1.655,35																																																																								
PROF DOUTOR 1	MS-3.1	2.315,33																																																																								
PROF DOUTOR 2	MS-3.2	2.537,89																																																																								
PROF ASSOC 1	MS-5.1	2.760,34																																																																								
PROF ASSOC 2	MS-5.2	2.987,46																																																																								
PROF ASSOC 3	MS-5.3	3.214,59																																																																								
PROF TITULAR	MS-6	3.441,80																																																																								
AUX. ENSINO	MS-1	Vencimentos 2.840,53																																																																								
ASSISTENTE	MS-2	4.201,95																																																																								
PROF DOUTOR 1	MS-3.1	5.877,28																																																																								
PROF DOUTOR 2	MS-3.2	6.442,21																																																																								
PROF ASSOC 1	MS-5.1	7.006,89																																																																								
PROF ASSOC 2	MS-5.2	7.583,41																																																																								
PROF ASSOC 3	MS-5.3	8.159,95																																																																								
PROF TITULAR	MS-6	8.736,71																																																																								
AUX. ENSINO	MS-1	Vencimentos 6.455,64																																																																								
ASSISTENTE	MS-2	9.549,75																																																																								
PROF DOUTOR 1	MS-3.1	13.357,25																																																																								
PROF DOUTOR 2	MS-3.2	14.641,16																																																																								
PROF ASSOC 1	MS-5.1	15.924,51																																																																								
PROF ASSOC 2	MS-5.2	17.234,76																																																																								
PROF ASSOC 3	MS-5.3	18.545,07																																																																								
PROF TITULAR	MS-6	19.855,85																																																																								
qualidade do percurso formativo de mestres e doutores, dando centralidade ao aluno e aos processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (soft skills) que possibilitem ao sistema gerar pessoas inovadoras e	Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar. Brasília: CAPES, 2024. p. 71.	Existência: Planilha desenvolvida pelo pesquisador com os dados enviados pelos PPGD à CAPES (área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas/ementas) entre 2013 e 2022 Cátedra Unesco: Coordenação: Nina Beatriz Stocco Ranieri A primeira Cátedra Unesco de Direito à Educação do País foi criada em 2008 na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP), com o objetivo de promover estudos, pesquisas e doutrina na área do direito à educação no sistema jurídico brasileiro e no Direito Internacional.																																																																								

capazes de contribuir efetivamente para os grandes desafios da sociedade		Como núcleo de reflexão e ensino, incluem-se no centro de suas preocupações as relações e injunções globais na área da educação e seus impactos no Brasil, a afirmação e desenvolvimento do direito à educação básica e superior no Brasil, o tratamento jurídico do direito à educação, o federalismo educacional, o papel do Judiciário e do Legislativo na proteção, garantia e promoção do direito à educação, os níveis de eficiência e eficácia da Administração Pública na promoção da qualidade da educação e da equidade social. A Cátedra iniciou seus trabalhos com o oferecimento de disciplinas de Pós-Graduação no âmbito do programa em Direitos Humanos da FDUSP, eixo central em torno do qual giram suas demais atividades – o Grupo de Pesquisa em Direito à Educação e Direito Educacional (GEDE) e o Laboratório de Docência: Direitos Humanos e Teoria do Estado (LabDoc), iniciativa de extensão universitária em parceria com a Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Após dez anos de existência, além da formação de dez Mestres e três Doutores na área do direito educacional, a Cátedra elaborou três obras de referência (Temas Relevantes do Direito à Educação e o Direito à Educação: igualdade e discriminação no ensino, ambas editadas pela EDUSP; Direito à Educação e Direitos na Educação em perspectiva comparada, editada pela Unesco). PUBLICAÇÕES Unesco Digital Library https://unesdoc.unesco.org/search/de1f9c21-8eb4-466c-98df-c0e9fda2b471 Projeto Pedagógico do Curso: De outro lado, o maior papel reservado às disciplinas optativas atua como indutor de

		renovação de conteúdos e métodos, favorecendo a presença de temas e abordagens contemporâneos. Além disso, induz também a incorporação das inovações desenvolvidas pelos docentes nos campos da pós-graduação, pesquisa e extensão, de modo que o enorme diferencial institucional da Universidade de São Paulo, com sua cultura de pesquisa, vasto acervo bibliográfico e participação em redes nacionais e internacionais de pesquisadores, possa reforçar efeitos também no âmbito da formação de graduação. (p.4) Portaria GR n. 3588 de 2005: Artigo 1º – O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino PAE, da Universidade de São Paulo, destina-se a aprimorar a formação de alunos de Pós-Graduação para a atividade didática de graduação. Artigo 2º – O PAE consiste de duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência. Artigo 4º – A integração do aluno ao PAE será feita mediante a apresentação de plano de trabalho, do qual constará o plano de atividades a ser desenvolvido em disciplinas específicas, sob a supervisão do professor responsável. Artigo 5º – É permitido ao estagiário, sob a supervisão do docente responsável, participar de seminários, experimentos de laboratório, estudos dirigidos e discussão de tópicos em pequenos grupos, bem como organizar e participar de plantões para elucidar dúvidas e aplicar provas e exercícios, estando terminantemente vedado substituir o docente nas aulas teóricas. Artigo 6º – A conclusão do Estágio Supervisionado em Docência dará direito a um certificado de participação e à obtenção de créditos, na forma estabelecida pela Comissão de

		Pós-Graduação da Unidade, respeitado o máximo de 20% do total de créditos em disciplinas exigido pelo Programa. Etapas de Preparação Pedagógica para Programa de Aperfeiçoamento de Ensino USP (disciplinas credenciadas pela Comissão Central e são aceitas como Etapas de Preparação Pedagógica). - Site Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP: Direito: FDR5000 - Preparação Pedagógica para o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino - "SOMENTE PARA TURMAS DE 2024" Seminários de Pedagogia Universitária é uma série de vídeos, armazenados no IPTV-USP, parte da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE. Alguns dos palestrantes dos seminários são também autores dos textos dos cadernos de pedagogia. Link: IPTV-USP - Projeto - PAE (http://iptv.usp.br/portal/search.action?idFilter=13162&filterType=102) Cadernos de Pedagogia (/pt-br/pae/etapa-de-preparacao-pedagogica/cadernos-de-pedagogia) Cadernos de Pedagogia Universitária é uma coletânea de textos orientadores das abordagens desenvolvidas por profissionais brasileiros e estrangeiros, de grande presença no campo das pesquisas e da produção de conhecimento a respeito da docência universitária. A Coletânea de 13 cadernos está disponível para download no formato (.pdf). (/pt-br/pae/etapa-de-preparacao-pedagogica/cadernos-de-pedagogia) Regimento de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. Artigo 64 – Podem, a juízo da CCP, ser computados no total de créditos mínimos

		exigidos em disciplinas, as seguintes atividades desenvolvidas pelo aluno: (...) VIII – participação no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). § 2º – Às atividades a que se refere o inciso VIII desse artigo, só poderão ser concedidos, no máximo, vinte por cento dos créditos mínimos exigidos em disciplinas. Artigo 115 – Os Programas Interunidades são Programas conjuntos envolvendo duas ou mais Unidades da USP, com o objetivo de formar Mestres e Doutores em linhas de pesquisa interdisciplinar. Resolução-FD PAE N.01-2019: Artigo 1º - O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAÉ) compõe (preparação pedagógica e estágio supervisionado em docência), depreendem a proporcionar ao aluno de pós-graduação regularmente matriculado e de doutorado na USP, subsídios para o início do desenvolvimento das atividades docentes. Artigo 3º - A etapa de preparação pedagógica consiste em um conjunto de temas pertinentes ao ensino universitário e ao funcionamento da unidade, elaborado pela Comissão Coordenadora, sendo obrigatória para todos os alunos que inscrevem no PAE. Artigo 7º - O estágio supervisionado em docência consiste em um conjunto de atividades indicadas por um docente supervisor, as quais não devem ultrapassar o tempo de desenvolvimento das atividades desempenhadas pelo aluno de pós-graduação junto ao curso de graduação, sendo obrigatório para o estagiário PAE. Parágrafo 1º - Em caráter excepcional e com justificativa apresentada pelo estagiário como pelo docente supervisor, a inscrição para o estágio supervisionado em docência pode ser feita junto a disciplina de graduação oferecida por departamento diverso da disciplina de concentração do estagiário. Parágrafo 2º - É permitido ao estagiário, sob a supervisão do docente supervisor, organizar e participar de plantões para elucidar dúvidas e aplicar provas, sendo terminantemente vedado substituir o docente nas aulas teóricas (cf. art. 3588/2005 com as alterações introduzidas pela Portaria GR-4391/4601/2008). Parágrafo 3º - É permitido ao aluno PAE ministrar aulas, a critério do supervisor, de horas correspondentes a não mais que 10% da carga horária total da disciplina, sendo obrigatória a proibição da substituição de docentes pelo aluno PAE, sendo obrigatório o supervisor acompanhando a prática da regência do aluno (Diretrizes).

ETAPA DE PREPARAÇÃO PEDAGÓGICA - EPP
Programa de Aperfeiçoamento de Ensino - PAE
1º sem/2021

Link: meet.google.com/spx-hwzc-utf

28 de junho de 2021, de 10h00 às 12h00
ABERTURA
Professor Titular Celso Campilongo Vice-Diretor da FDU SP
Professor Titular Fernando Facury Scaff e Professora Titular Ana Elisa Bechara Presidência da CPG
Professora Doutora Juliana Krueger Pela Comissão do PAE
MONITORIA E PESQUISA: NÃO EXISTE PÓS-GRADUAÇÃO SEM PESQUISA
Professor Titular José Reinaldo Lima Lopes Professora Doutora Sheila Cerezetti Discente Ariel Engel Pessô
29 de junho de 2021, de 10h00 às 12h00
INCLUSÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO
Professora Titular Ana Elisa Bechara Professora Doutora Eunice Prudente Professor Doutor Luís Fernando Massoneto Discente Wagner Gomes Salomão
30 de junho de 2021, de 10h00 às 12h00
INTERNACIONALIZAÇÃO: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS
Professor Titular Luís Eduardo Schoueri Professor Titular Fernando Menezes Professora Associada Nina Ranieri Discentes Mateus Calichio Barbosa e Ricardo Galendi Jr.
1º de julho de 2021, de 10h00 às 12h00
INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO DOS MONITORES
Professor Titular Gustavo Ferraz de Campos Mônaco Professora Doutora Camila Villard Duran Discente Raquel Botelho Santoro
2 de julho de 2021, de 10h00 às 12h00
ENSINO À DISTÂNCIA E O PAPEL DOS MONITORES
Professora Associada Elza Antônia Pereira Cunha Boiteux Professor Doutor Conrado Hübner Mendes Discente Marco Antonio Moraes Alberto

EDITAL FD/PAE n° 01/2024

Artigo 1o - (...)

Parágrafo único. A participação no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino é opcional aos alunos e alunas de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, à exceção dos bolsistas CAPES, que deverão cumprir o Programa para atender às exigências da Agência quanto ao requisito “estágio em docência”. Bolsistas da CAPES que venha a ser reprovados no Estágio Supervisionado em Docência deverão repetir a atividade, sem remuneração, para cumprir as exigências da Agência.

Artigo 3o - Para a inscrição, deve-se: (...)

b) preencher também o Plano de Trabalho, que deverá ser elaborado previamente em conjunto com o supervisor, respeitando o limite de 6.000 caracteres distribuídos de acordo com os itens abaixo:

1. Atividades previstas para o estágio

		(atividades preparatórias da disciplina no mês de julho, seminários, estudos dirigidos, discussão em grupo, plantão de dúvidas, aplicação de provas e exercícios. Não é permitido substituir o docente nas aulas teóricas) 2. Distribuição da carga horária (máximo de 06 horas semanais) 3. Metodologia e recursos (didática e equipamentos utilizados nas aulas) 4. Manifestação do docente supervisor (será a avaliação via sistema janus) Artigo 8o – Na segunda quinzena de novembro de 2024, os estagiários deverão apresentar um relatório das atividades que lhes foram atribuídas pelo docente supervisor e que foram efetivamente desempenhadas no 2o semestre de 2024 na disciplina de graduação para a qual foram indicados Edital PRPG 15/2019 - Programa de Cooperação de Formação Didático-Pedagógico USP/UNIVESP de Docentes Supervisores USP Edital para várias áreas, porém o Direito não foi englobado. Objetivos: Este edital objetiva selecionar docentes da USP para atuarem como supervisores dos alunos de pós-graduação da USP no PROGRAMA DE COOPERAÇÃO DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO USP/UNIVESP DE DOCENTES SUPERVISORES USP no período de 01/10/2019 a 31/07/2020. O Programa é uma parceria entre a Universidade de São Paulo e a UNIVESP, com intervenção da FUSP, que visa à formação didática e pedagógica de estudantes de pós-graduação da USP para o ensino na modalidade de EaD. Destina-se a oferecer, em um ambiente prático e teórico, a formação supervisionada para essa modalidade de ensino e destina-se, exclusivamente, a alunos regularmente matriculados em Programas de Pós-Graduação, cursos de Mestrado, Doutorado e Doutorado Direto, da Universidade de São Paulo. Atribuições: Zelar pela formação e orientação dos alunos de Pós-Graduação da USP selecionados no referido convênio para que os objetivos de formação sejam alcançados. Supervisionar até 30 alunos de pós-graduação da USP que atuarão como facilitadores de ensino nas disciplinas da UNIVESP. Presidir reuniões semanais de acompanhamento, receber relatórios dos facilitadores descrevendo as dificuldades encontradas e promover posturas pedagógicas adequadas às necessidades apontadas. Entregar relatórios mensais para a UNIVESP contendo a seguinte estrutura:

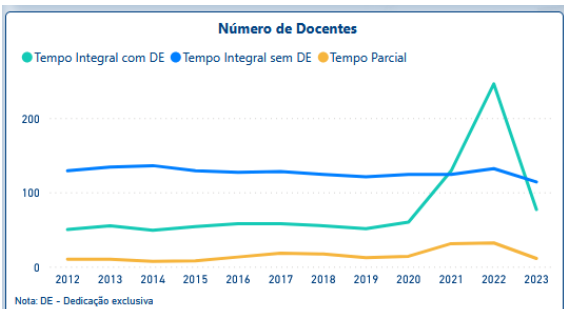
		1) Descrição das atividades realizadas junto aos facilitadores, incluindo as reuniões presenciais e virtuais. 2) Análise dos relatórios dos facilitadores, indicando propostas de melhorias e/ou mudanças nos processos de atendimento aos alunos de graduação. 3) Estabelecer uma comparação entre as atividades desenvolvidas pelos facilitadores em cada disciplina. Estes relatórios devem ser entregues para a UNIVESP até o vigésimo dia do mês. Elaborar relatório final para a USP e UNIVESP descrevendo as atividades realizadas e o impacto na formação didático-pedagógica dos alunos supervisionados e sugestões para atividades futuras em um prazo máximo de 30 dias após o encerramento das atividades. Edital PRPG 19/2020 - Programa de Monitoria para Auxílio a Docentes e Alunos no Uso de Ferramentas de Educação Online 1. DOS OBJETIVOS: Selecionar 20 (vinte) alunos regularmente matriculados nos Programas de Pós-Graduação, cursos de Mestrado, Doutorado e Doutorado Direto, da Universidade de São Paulo, que irão dar suporte às ferramentas de ensino não presencial, tais como o e-disciplinas, e-aulas, Moodle, Google Meet, Google Classroom, ConferênciaWeb, entre outras. O atendimento será remoto e síncrono para a Comunidade USP, utilizando-se o Meet e um email de grupo institucional. O Programa de monitoria tem por objetivo auxiliar docentes e alunos no uso de ferramentas de educação online enquanto perdurar o oferecimento de disciplinas de pós-graduação em meio eletrônico como medida de prevenção ao contágio pela COVID-19 (Novo Coronavírus Sars-CoV-2). 4. DAS ATRIBUIÇÕES: Os alunos de pós-graduação selecionados no programa deverão: 1. Orientar docentes e alunos sobre o uso de ferramentas de educação online; 2. Prestar atendimento em plantões de dúvidas sobre o uso de ferramentas de educação online por 8 horas semanais; 3. Preparar tutoriais sobre o uso de ferramentas de educação online; 4. Outras atividades relacionadas ao programa. É imprescindível que o aluno monitor tenha acesso a Internet para o treinamento e o desempenho de suas atribuições.
“qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa”: a obrigatoriedade de participação do professor em atividades de ensino e extensão no âmbito da graduação	Subponto 2.5.3 - CAPES. Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito. Otavio Luiz Rodrigues Jr. (Coord.). Brasília: CAPES, 2021, p. 63-69 e Ficha de Avaliação 2025	Existência: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: Integração entre graduação e pós-graduação: Cabe aos docentes e Departamentos conceber formas e espaços de interação acadêmica entre atividades de graduação e pós-graduação, entendida essa como locus de formação avançada em pesquisa acadêmica e pedagogia jurídica, utilizando-se das diversas alternativas previstas neste Projeto. (p.11) Ficha de Avaliação CAPES 2017: 2.2. A totalidade do corpo docente permanente desenvolve pesquisas, orienta e é responsável por mais de 70% das disciplinas.

	- Direito. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 11-12 e Portaria CAPES n. 109 de 2025 (art. 12)	2.4. Mais de 80% dos docentes permanentes desenvolve atividades na graduação. (p.4) (...) Além disso, oferece vários projetos de extensão, dentre os quais destacam-se Clínica de Direitos Humanos Luiz Gama; Grupo de Diálogos Universidade, Comunidade e Cárcere; Grupo de Estudos em Direito e Sexualidade. (p. 6-7) Ficha de Avaliação CAPES 2021: - Aumento do número de grupos de pesquisa, cultura e extensão, envolvendo a interação de discentes do Programa com os de graduação; - Abertura excepcional de algumas aulas de pós-graduação para a comunidade e para os alunos de graduação; (p.7) Atuação dos docentes em atividade da pós-graduação (20%): Atuação equilibrada e bem distribuída nas atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação e formação. A média é 86,75. (...) Atuação do corpo docente permanente em atividades de graduação (20%): Atuação em atividades de ensino, pesquisa, extensão e orientação de trabalhos de conclusão (trabalhos de conclusão de curso ou teses de láurea) na graduação. Os % para DPs são 100%, 100%, 99% e 96% (2017, 18, 19 e 2020, respectivamente). O conceito sugerido para o subitem é MUITO BOM. (p.10) 3.2.1 Impacto das ações de transferência de conhecimento do Programa (100%): a) atividades de extensão universitária; Foi verificado, no PPGD avaliado, as seguintes atividades de extensão pelo Coleta Capes: GRUPO DE PESQUISA “CPECC – CENTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM CIÊNCIAS CRIMINAIS” “em atenção ao contexto atual de pandemia de Covid-19, docentes do

		PPGD reuniram-se em grupo multidisciplinar de assessoramento jurídico do Projeto Inspire, correspondente ao desenvolvimento de equipamento de suporte respiratório emergencial e de baixo custo como alternativa para suprir a alta demanda hospitalar brasileira na atualidade (https://www.poli.usp.br/inspire). Tal equipamento foi projetado por pesquisadores da Escola Politécnica da USP e, com o auxílio de docentes dos PPGs das Faculdades de Direito, de Medicina e de Veterinária já se encontra em diversos hospitais de distintos estados brasileiros, inclusive o Amazonas, especialmente atingido pela crise no sistema de saúde durante a pandemia”. (p. 12) Estatuto do Docente da Universidade de São Paulo. Artigo 52 – Durante o ano letivo, a carga de aulas do docente, em qualquer regime de trabalho, deverá respeitar o limite mínimo de 8 (oito) horas semanais. § 1º – Na distribuição da carga de aulas, os Departamentos ou órgãos equivalentes deverão atender às seguintes prioridades: I – disciplinas obrigatórias de graduação na Unidade e nos cursos de outras Unidades; II – disciplinas optativas de oferta obrigatória de graduação na Unidade e nos cursos de outras Unidades; III – disciplinas obrigatórias de pós-graduação; IV – disciplinas optativas não referidas nos incisos anteriores. § 2º – As aulas em disciplinas deverão estar registradas nos sistemas próprios da graduação ou da pós-graduação. § 3º – As aulas em cursos de extensão, devidamente aprovados pelas instâncias competentes e registrados no sistema próprio, ministradas por docente que tiver observado a ordem de prioridade estabelecida nos incisos do § 1º, poderão

		integrar a carga de aulas referida no caput.
Regime de Trabalho em Dedicação Exclusiva ou Tempo Integral	1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa. Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito. Otavio Luiz Rodrigues Jr. (Coord.). Brasília: CAPES, 2021 e o inciso III do art. 52 da Lei Federal n. 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	Existência: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: (...) A dedicação ao regime de tempo integral, que vem crescendo nos últimos dez anos, também tem peso importante na melhoria das condições do curso. (p.7-8) Ficha de Avaliação CAPES 2017: As dimensões do PPG também evidenciam sua particularidade: no final do quadriênio, o Programa conta com 214 docentes, dentre os quais 176 permanentes (...) (p.1) Ficha de Avaliação CAPES 2021: Formação e composição do Corpo Docente Neste item, a qualificação proposta é MUITO BOM, uma vez que o programa avaliado atendeu aos quatro quesitos: a) tem corpo docente muito superior a 10 docentes permanentes. Durante o quadriênio, o número de docentes doutores esteve entre 139 e 145 docentes; b) há docentes permanentes em número suficiente para atender os objetivos do curso. O número de colabores, em todos os anos do quadriênio ficou abaixo de 30%; c) Durante o quadriênio, entre 87 e 88% dos docentes não participaram de outros programas, o que demonstra a vinculação aos objetivos; O Programa indicou o número de 214 professores do corpo docente permanente com titulação mínima de Doutor. Desse total, 100% do corpo docente permanente participa de até 3 programas de pós-graduação vinculados ao SNPG (O maior percentual de professores leciona apenas no PPGD avaliado). (p.4) (...) 1.2.3. Regime de trabalho do corpo docente (30%): Durante o quadriênio

		todos os docentes do programa avaliado apresentaram carga horária igual ou superior a 20h semanais dedicadas ao curso/programa, razão pela qual neste item a qualificação também é MUITO BOM. (p.5) Estatuto da Universidade de São Paulo: Artigo 88 – O regime preferencial de trabalho da atividade docente será o da dedicação integral à docência e à pesquisa (RDIDP). Regimento Geral da Universidade de São Paulo: Artigo 196 – O Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP) é o regime preferencial do trabalho docente na Universidade, tendo como objetivo estimular e favorecer a pesquisa, contribuir para a eficiência e o aprimoramento do ensino e difundir conhecimentos. Estatuto do Docente da Universidade de São Paulo. Artigo 13 – O Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP), regime preferencial do corpo docente da USP, tem a finalidade de estimular a excelência e favorecer o aprimoramento contínuo das atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura. Artigo 14 – O docente em RDIDP está obrigado a dedicar-se plena e exclusivamente aos trabalhos de seu cargo ou função, vedado o exercício de outra atividade pública ou particular, salvo as exceções previstas neste Estatuto do Docente (ED). Censo da Educação Superior:

		 Número de Docentes ● Tempo Integral com DE ● Tempo Integral sem DE ● Tempo Parcial Nota: DE - Dedicção exclusiva
“cursos de formação profissional”, que se dividem em: a) Curso de formação profissional – atividade de capacitação criada em diferentes níveis (Cursos de Curta Duração); b) Curso de formação profissional – atividade de capacitação organizada em diferentes níveis e; c) Curso de formação profissional – atividade docente de capacitação, em diferentes	CAPES. Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito. Divulgação de informações da Área de Avaliação referentes ao Seminário de Meio Termo do Quadriênio 2021-2024 - Dados de 2021 e 2022. Brasília: CAPES, 2023. p. 109.	Existência: Edital PRPG 01/2012 OBJETIVO Apoiar programas de pós-graduação da USP na busca de seu desenvolvimento e aprimoramento, incluindo as ações de: (1) ida de missões ao exterior; e (2) vinda de assessores e consultores externos (nacionais ou internacionais). Essas ações devem ter como foco principal o aprimoramento estrutural dos programas de pós-graduação, por meio de assessoria externa e/ou troca de experiências, em que tais programas busquem exemplos de sucesso em suas respectivas áreas de atuação, tenham acesso a novos modelos de pós-graduação, tanto acadêmica como profissional, e fortaleçam iniciativas de internacionalização compatíveis com uma instituição de classe mundial, como a USP deseja ser reconhecida.

níveis (Desenvolvimento de material didático e instrucional).		
planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente	Ficha de Avaliação 2025 - Direito. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 6-7 e Lei n. 9.394 de 1996, inciso II do art. 67.	Existência: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: A cada ano será organizada, antes do início do período das aulas regulares, a Semana de Preparação Pedagógica, com a presença obrigatória dos professores, visando o debate de metodologias de ensino. (p.13) Deliberação CG-FD no 01/2022 - Estabelece Política de Acessibilidade Pedagógica (PAP) aos alunos diagnosticados com transtornos globais do desenvolvimento na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo Art. 4o. Os docentes responsáveis por disciplinas deverão disponibilizar os programas previamente ao início das atividades acadêmicas, contendo a relação de conteúdos, leituras obrigatórias e sistemas de avaliação, e deverão ater-se ao que constar do programa. Art. 5o. A Comissão de Graduação adotará medidas de publicidade e debate sobre esta política de acessibilidade pedagógica, assegurada a participação da comunidade discente, e promoverá ampla orientação dos Departamentos e dos docentes da Faculdade de Direito sobre estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem as especificidades do público-alvo desta política, bem como formas de avaliação, adaptação de materiais e recursos de acessibilidade.

Edital PRPG n. 37/2022 - Pós-Doutorado Estratégico CAPES 2022 para PPG Emergentes e em Consolidação. (Para o Direito, apenas se aplica à USP de Ribeirão Preto)

O Pró-reitor de Pós-graduação da USP, no exercício das competências, torna público o Edital de seleção de candidaturas para o Programa de Desenvolvimento da Pós-graduação (PDPG) - CAPES 2022 para Coordenadores de Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* acadêmicos "Emergentes" e "em Consolidação" apresentarem projetos voltados as(aos) jovens doutoras(es) de seus respectivos programas.

1. DA FINALIDADE

1.1. O Programa de Desenvolvimento da Pós-graduação (PDPG) objetiva contribuir para o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG a partir da consolidação dos PPGs *stricto sensu* acadêmicos "Emergente" e "em Consolidação".

1.2. O Programa tem como objetivos específicos:

- 1.2.1. Apoiar a consolidação de PPGs *stricto sensu* acadêmicos.
- 1.2.2. Oportunizar o aperfeiçoamento de jovens doutoras(es) por meio da atuação no ensino e na pesquisa.
- 1.2.3. Ampliar o conhecimento, a produção científica e a adoção de tecnologias em PPGs que sejam considerados estratégicos pela IES em que está inserido e que demonstrem potencial de se tornarem consolidados.
- 1.2.4. Oferecer oportunidades para a atualização de conhecimentos e a incorporação de novos modos ou modelos de gestão da pesquisa por estudantes brasileiras(os).
- 1.2.5. Propiciar por meio da(o) bolsista de Pós-Doutorado aumento da eficácia do PPG no que diz respeito à formação de mestres e doutores.

Edital n. 45/2022 - Programa de Professor Visitante no Exterior Sênior

1. DA FINALIDADE

1.1. O PVE Sênior visa oferecer bolsa no exterior para a realização de estudos avançados após o doutorado e destina-se a docentes que possuam vínculo empregatício com a Universidade de São Paulo e sejam orientadores credenciados em programas de pós-graduação vinculados ao Programa USP/CAPES Print.

1.2. Está habilitada(o) para participar deste edital, como **Professor Visitante no Exterior Sênior**, o(a) professor(a) com vínculo empregatício com a Universidade de São Paulo e orientador(a) credenciado(a) em programa de pós-graduação vinculado ao Programa USP/CAPES Print que possua mais de 10 (dez) anos de doutoramento, tendo por referência o último dia para a inscrição no processo seletivo;

1.3. A modalidade Professor Visitante no Exterior tem como público-alvo os professores que possuam inserção nos meios acadêmicos ou de pesquisa nacionais e internacionais, com reconhecida produtividade científica e tecnológica na sua área do conhecimento.

1.4. A categoria Sênior objetiva atender ao público acadêmico de docentes que possuam comprovada liderança nos meios acadêmicos ou de pesquisa nacionais e internacionais, com reconhecida produtividade científica e tecnológica na sua área do conhecimento com vínculo institucional.

Edital n. 46/2022 - Programa de Professor Visitante no Exterior Júnior

1. DA FINALIDADE

1.1. O PVE Júnior visa oferecer bolsa no exterior para a realização de estudos avançados após o doutorado e destina-se a docentes que possuam vínculo empregatício com a Universidade de São Paulo e sejam orientadores credenciados em programas de pós-graduação vinculados ao Programa USP/CAPES Print.

1.2. Está habilitado para participar deste edital, como **Professor Visitante no Exterior Júnior**, o(a) professor(a) com vínculo empregatício com a Universidade de São Paulo e orientador(a) credenciado(a) em programa de pós-graduação vinculado ao Programa USP/CAPES Print que possua até 10 (dez) anos de doutoramento, tendo por referência o último dia para a inscrição no processo seletivo;

1.3. A modalidade Professor Visitante no Exterior tem como público-alvo os professores que possuam inserção nos meios acadêmicos ou de pesquisa nacionais e internacionais, com reconhecida produtividade científica e tecnológica na sua área do conhecimento.

1.4. A categoria Júnior objetiva proporcionar oportunidade de aprofundamento de estudos e pesquisas para professores em fase de consolidação acadêmica, com vínculo institucional.

Estatuto do Docente da Universidade de São Paulo

Artigo 4o – Nos primeiros 60 (sessenta) dias do exercício, o docente deverá apresentar projeto de estágio docente, com o apoio do Departamento, para cumprimento nos dois anos iniciais de sua atividade na Universidade.

		Artigo 8o – A Avaliação de Estágio considerará: (...) II – relatório de participação, obrigatória, no Programa de Recepção de Docentes, organizado pela Unidade, Museu ou Instituto Especializado, sob a coordenação da CERT.
Valorização de Egressos que tenham atuação em instituição de ensino superior e atuação em programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Ficha de Avaliação 2025 - Direito. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 8-9	Existência: Ficha de Avaliação CAPES 2021: Destino dos egressos (90%): a) atuação em instituição de ensino superior; (23,40%) b) atuação em programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (7,28%);(...) O relatório apresenta extenso perfil dos egressos com destaque em atividades acadêmicas e perfil coerente aos objetivos do programa. (p. 10) Capacidade de atração de discentes (20%): O Programa quanto à capacidade de nucleação do programa formou 31 doutores titulados entre 2017 e 2020 que se encontram vinculados a docência na pós-graduação <i>stricto sensu</i>. O conceito sugerido pela Comissão é MUITO BOM. (p.11) Programa Alumni USP (https://www.alumni.usp.br/ferramentas-vantagens/) Egressos possuem diversas vantagens ao manter seus dados atualizados.
Avaliação docente	Lei n. 9.394 de 1996, inciso I e IV do art. 67. Subsidiariamente: LEI Nº 12.772, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012.	Existência: Ficha de Avaliação CAPES 2021: Avaliação – metas do PPGD: - Elaboração de normas de credenciamento/recredenciamento de docentes; - Controle rígido do credenciamento e recredenciamento de disciplinas, com exigência de ementa também em inglês e de atualização bibliográfica frequente; - Elaboração de

	(Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal) e Carreira Docente USP: https://drh.usp.br/trabalhe-na-usp/carreiras-usp/carreira-docente/	norma para participação de docentes externos ao PPGD em atividades didáticas (...) Definição do processo de autoavaliação (100%): Segundo orientação constante na ficha de avaliação ": Programas que já superaram a etapa de preparação e possuem resultados já consolidados devem ser avaliados como merecedores do conceito MUITO BOM". Não obstante isto, o programa apresenta procedimentos e resultados de autoavaliação avançados. (p.7) Estatuto da Universidade de São Paulo: Artigo 82 – O título de Livre-Docente será outorgado mediante concurso público que compreenderá: I – prova escrita; II – defesa de tese ou de texto que sistematize criticamente a obra do candidato ou parte dela; III – prova pública de arguição e julgamento do Memorial; IV – avaliação didática. (...) § 2º – A prova de que trata o inciso IV deste artigo destina-se a avaliar a capacidade de organização, a produção ou o desempenho didático. Regimento Geral da Universidade de São Paulo: Artigo 135 – As provas para o concurso de professor doutor poderão ser feitas em duas fases, devendo essa disposição constar do edital de abertura do concurso. (alterado pela Resolução 5929/2011) § 1º – As provas para o concurso de professor doutor realizado em uma única fase constam de: I – julgamento do memorial com prova pública de arguição; II – prova didática; III – outra prova, a critério da Unidade.

		§ 2º – As provas para o concurso de professor doutor realizado em duas fases constam de: I – prova escrita; II – julgamento do memorial com prova pública de arguição; III – prova didática; IV – outra prova, a critério da Unidade. § 3º – Se o concurso se processar em duas fases, a primeira será eliminatória e deverá consistir em prova escrita. Nesse caso, o candidato que obtiver nota menor do que 7,0 (sete), da maioria dos membros da Comissão Julgadora, estará eliminado do concurso. Artigo 137 – À prova didática aplicam-se as seguintes normas: I – a comissão julgadora, com base no programa do concurso, organizará uma lista de dez pontos, da qual os candidatos tomarão conhecimento, imediatamente antes do sorteio do ponto; II – a realização da prova far-se-á vinte e quatro horas após o sorteio do ponto as quais serão de livre disposição do candidato, não se exigindo dele nesse período a realização de outras atividades; (alterado pela Resolução 7642/2019) III – o candidato poderá utilizar o material didático que julgar necessário; IV – a duração mínima da prova será de quarenta minutos e a máxima de sessenta; V – a prova didática será pública. Regimento de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. Artigo 85 – As normas de credenciamento e credenciamento de orientadores devem contemplar objetivamente os seguintes critérios mínimos: I – excelência de sua produção científica, artística e/ou tecnológica, cuja natureza deverá ser especificada nas normas do Programa; II – coordenação e/ou participação do docente em projetos de pesquisa financiados, se pertinente.

		Parágrafo único – No credenciamento do orientador, deverão ser considerados ainda os seguintes quesitos: número de alunos por ele titulados no período, número de alunos egressos no período sem titulação (evasão) e existência de produção científica, artística e tecnológica derivadas das teses ou dissertações por ele orientadas. DELIBERAÇÃO FD no 02/2020, de 17 de agosto de 2020 - norma sobre quantidade de vagas, credenciamento e credenciamento docente no Programa de Pós-Graduação em Direito da FDUSP. Art. 2º: Serão docentes permanentes aqueles que cumprirem os requisitos 1 a 7 do Anexo Único. Art. 3º: Serão docentes colaboradores aqueles que cumprirem os itens 1 a 6, e obtiverem metade dos pontos indicados no item 7, do Anexo Único ANEXO ÚNICO REQUISITOS E METAS PARA RECDENCIAMENTO E CDENCIAMENTO DE DOCENTES NA PG-FD A) REQUISITOS: 1. De Pesquisa: Inserção em pelo menos um projeto de pesquisa, com aderência à linha de pesquisa existente. 2. Formal: Manter Curriculum Lattes atualizado (toda informação a ser coletada deverá nele estar lançada). 3. Registral: Estar registrado na plataforma acadêmica ORCID. 4. De ensino: Para fins de credenciamento: Ter ministrado no quinquênio anterior, isoladamente ou em conjunto, pelo menos 40 créditos em disciplinas na PG. 5. De orientação: Para fins de credenciamento: Ter orientado dois mestrados ou um doutorando, no quinquênio anterior. 5.1. Para fins de credenciamento, será exigido ter orientado pelo menos 05 (cinco) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) no último quinquênio, podendo ser comprovado também com orientação de trabalhos de iniciação científica, de mestrado ou de doutorado. 6. De produção técnica: Comprovar ter realizado nos últimos cinco anos 40 (quarenta) atividades relativas à produção técnica, sendo a relação abaixo meramente exemplificativa: a) Participação em comitês técnicos: internacionais, nacionais, estaduais ou municipais; b) Editoria de periódicos técnicos: editor científico, associado ou revisor. c) Elaboração de protocolos, normas ou programas; d) Consultoria ou assessoria técnica a Comissões parlamentares ou científicas; e) Disciplina ministrada em cursos de aperfeiçoamento, capacitação ou especialização para profissionais da área; f) Produção de parecer em conselho editorial; g) Participação como examinador em bancas de mestrado e doutorado internas ou externas ao Programa; h) Desde que vinculados à linha de pesquisa, área de concentração e projetos de pesquisa do docente: publicação de resenha de livro, parecer jurídico, prefácio de livro, revisão técnica de tradução, atualização de livro e artigo publicado em periódico de divulgação (por exemplo: Conjur, Migalhas, Jota, jornais Valor Econômico, Folha de SPaulo, Estado de São Paulo, Boletins AASP, IASP etc.); i) Organização de congressos ou eventos similares. B) METAS: 7. De produção acadêmica: Computar 500 (quinhentos) pontos no quinquênio anterior em publicações, considerando:

		7.1. Cada Artigo publicado em periódico vale (será usada a classificação Qualis da Capes): 7.1.1. Periódico A1 = 100 pontos; 7.1.2. Periódico A2 = 85 pontos; 7.1.3. Periódico B1 = 70 pontos; 7.1.4. Periódico B2 = 55 pontos; 7.1.5. Periódico B3 = 40 pontos; 7.1.6. Periódico B4 = 20 pontos. 7.1.6.1. Havendo publicação em periódico não listado pelo sistema Qualis da Capes, caberá à CPG-FD analisar e classificar a publicação. 7.1.6.2. Os pontos serão divididos em caso de coautoria dentre docentes credenciados na CPG-FD. 7.1.6.3. A pontuação acima indicada será computada em 50% caso o docente seja o tradutor do texto. 7.2. Cada Livro publicado vale: 7.2.1. Considera-se obra única: livro que divulga conhecimento jurídico, produzido por um ou, no máximo dois coautores, entendidos como responsáveis pela produção como um todo. 7.2.1.1. Pontuação: a) Obra única publicada no exterior em língua que não seja o português: 300 pontos. b) Obra única publicada no exterior: 200 pontos. c) Obra única publicada no Brasil: 150 pontos. 7.2.2. Considera-se Coordenação de Coletâneas e computa-se a mesma quantidade de pontos para o artigo nela publicado, sem duplicidade no caso de o Coordenador ser também o autor: obra divulgada sob a coordenação, edição ou organização de um ou mais responsáveis, em formato de livro, que publica partes, normalmente denominadas capítulos, sobre temática comum. Neste grupo estão inseridos os verbetes de dicionários e enciclopédias, os comentários a artigos da Constituição, de leis etc., bem como dossiês publicados em livros ou periódicos. 7.2.2.1. Pontuação: a) Coletânea com docentes de pelo menos três programas de PG, contando com a participação de, ao menos, duas instituições estrangeiras, publicada no exterior: 80 pontos b) Coletânea com docentes de pelo menos três programas de PG, contando com a participação de, ao menos, duas instituições estrangeiras, publicada no Brasil: 70 pontos. c) Coletânea com docentes de pelo menos três programas de PG brasileiros: 55 pontos. d) Coletânea que não preencha as condições acima: 40 pontos. 7.2.3. A pontuação acima indicada será computada em 50% caso o docente seja o tradutor do texto. 7.2.4. Os pontos serão divididos em caso de coautoria dentre docentes credenciados na CPG-FD, limitado a dois coautores. 7.2.5. Caberá à CPG-FD analisar e classificar a obra no caso de: a) Publicação que não preencha os critérios acima indicados; b) A editora responsável pela publicação do livro não tenha sua qualificação reconhecida pelo meio acadêmico. 7.3 Caso o docente discorde da pontuação atribuída a uma publicação específica em razão da aplicação dos critérios Qualis, poderá interpor recurso à CPG que poderá excepcionalmente rever a pontuação caso sejam verificadas circunstâncias justificadas de inadequação na classificação, para fins de recredenciamento. 7.4 A CPG poderá atribuir pontuação a periódico superior à do Qualis, embasada em razões de excelência acadêmica e grave desconformidade com o critério da Capes. 7.5 Caso a pontuação adotada pela Capes para o Qualis seja diversa da estabelecida nesta norma, valerá a que for mais vantajosa ao docente. Regimento da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Artigo 36 – O concurso para professor doutor constará de: I – julgamento do memorial com prova pública de arguição – peso 3; II – prova didática – peso 3; III – prova escrita – peso 3; e IV – prova pública oral de arguição do projeto de pesquisa ou do projeto acadêmico, a critério do Departamento – peso 1. Artigo 38 – O concurso para Professor Titular constará de: I – prova pública de arguição – peso 4; II – prova pública oral de erudição – peso 3; III – julgamento dos títulos – peso 3. (Livre-docência) Artigo 43 – Atribuir-se-ão às provas os seguintes pesos: I – prova escrita – peso 2; II – julgamento do memorial com prova

		pública de arguição – peso 2; III – avaliação didática – peso 3; IV – defesa de tese – peso 3. § 1o – A avaliação didática, que avaliará o desempenho didático do candidato será pública, sendo constituída de uma aula, em nível de pós-graduação. Página da WEB: Progressão de Carreira USP (https://sites.usp.br/gvr/progressao-de-carreira/) Após, preferencialmente, um período mínimo de cinco anos no mesmo patamar da carreira docente, é possível solicitar a avaliação de mérito para progredir de Professor Doutor 1 para Professor Doutor 2, de Professor Associado 1 para Professor Associado 2 e de Professor Associado 2 para Professor Associado 3. A análise da solicitação de progressão de nível na carreira docente é efetuada pela Comissão Central de Avaliação para Progressão de Nível na Carreira Docente (CCAD). Vale ressaltar, os parâmetros para a progressão nos nível da carreira docente são determinados por cada unidade, em consonância com seus respectivos projetos acadêmicos e observando as diretrizes presentes no Estatuto da Universidade de São Paulo, Estatuto Docente e Regimento da Comissão Permanente de Avaliação. A avaliação da progressão de nível na carreira docente deve examinar o alcance dos objetivos fundamentais da carreira, destacando especialmente as práticas no ensino de graduação e pós-graduação. Deve também considerar os indicadores de avanço em atividades de pesquisa, a participação em iniciativas de extensão e gestão, demonstrando o engajamento tanto departamental quanto institucional. Professor Doutor I: Para ingresso na qualidade de Professor Doutor de nível I é necessário minimamente a titulação de Doutor e aprovação em concurso público

		para admissão na carreira docente. Professor Doutor II: Para ingresso na qualidade de Professor Doutor de nível II, espera-se que o docente tenha uma linha de pesquisa consolidada e histórico comprovado na captação de recursos para o desenvolvimento de projetos de pesquisa na condição de Coordenador. Simultaneamente, é necessário que esteja envolvido no ensino de graduação, tanto teórico quanto prático, tenha concluído a orientação de iniciação científica ou atividade similar, mantenha vínculo com um programa de pós-graduação reconhecido pela CAPES e tenha finalizado a orientação de ao menos um aluno de pós-graduação. Adicionalmente, é fundamental apresentar um efetivo engajamento nas atividades de extensão e nas responsabilidades universitárias de gestão, estas últimas com foco predominante no âmbito departamental. Professor Associado I: Para ingresso na qualidade de Professor Associado de nível I é necessária aprovação em concurso público para obtenção da titulação de Livre-Docente. Professor Associado II: Para ingresso na qualidade de Professor Associado de nível II, espera-se que o docente demonstre liderança em pesquisa de qualidade relacionada à sua linha de trabalho, além de apresentar um histórico consistente na captação de recursos para projetos de pesquisa em instituições públicas de fomento, na condição de Coordenador e/ou Pesquisador Principal. Em paralelo, deve estar inserido no ensino de graduação teórico e prático, a realização de orientação de iniciação científica ou atividade similar, possuir vínculo com um programa de pós-graduação reconhecido pela CAPES na posição de Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação, e ter

		concluído orientações de doutorado. Para além, deve apresentar efetivo engajamento nas atividades de extensão, visando proporcionar maior visibilidade ao seu trabalho e à instituição, bem como nas atividades universitárias de gestão, estas últimas com foco predominante no âmbito da Unidade. Professor Associado III: Para ingresso na qualidade de Professor Associado de nível III espera-se que o docente apresente excelência e liderança em seu campo de pesquisa, comprova,do-as por meio da publicação regular de artigos científicos com potencial de gerar citações e eventuais patentes, bem como regularidade na captação de recursos oriundos de instituições públicas de fomento nacionais e/ou internacionais na qualidade de Coordenador e/ou Pesquisador Principal. Em paralelo, deve estar inserido no ensino de graduação teórico e prático, coordenar disciplinas em Programas de Pós-Graduação reconhecido pela CAPES na qualidade de Professor Permanente e ter concluído várias orientações de doutorado. Para além, deve dispor de efetivo engajamento nas atividades de extensão, com objetivo de permitir maior visibilidade de seu trabalho e da instituição a nível internacional, e nas atividades universitárias de gestão, estas últimas com predominância em atividades de liderança no âmbito de gestão institucional da universidade. Professor Titular: Para ingresso na qualidade de Professor Titular é necessário titulação de Livre-Docente e aprovação em concurso público para admissão no cargo. Estatuto do Docente da Universidade de São Paulo Artigo 4o – Nos primeiros 60 (sessenta) dias do exercício, o docente deverá

		apresentar projeto de estágio docente, com o apoio do Departamento, para cumprimento nos dois anos iniciais de sua atividade na Universidade. Artigo 8o – A Avaliação de Estágio considerará: I – parecer do Conselho do Departamento sobre o relatório referido no artigo 6o, do qual conste tópico específico sobre o engajamento institucional, considerados a observância da ética universitária, a capacidade de iniciativa e o desempenho didático-pedagógico; II – relatório de participação, obrigatória, no Programa de Recepção de Docentes, organizado pela Unidade, Museu ou Instituto Especializado, sob a coordenação da CERT. Regimento da Comissão Permanente de Avaliação Exposição de Motivos: 1. A presente proposta surge da constatação de que na busca constante da melhoria da qualidade, a avaliação tem um papel de considerável importância. Primeiramente, como exercício de autoconhecimento, que permita a detecção de pontos fortes e pontos fracos, no qual os aprimoramentos necessários sejam considerados em processo que permita a elaboração de planejamento, com metas de evolução e envolva prazos, definindo-se agentes e mecanismos para alcançá-las. Segue-se um período de execução e um novo processo de avaliação com definição de novas metas ou projetos de evolução. 2. Esse processo contínuo de melhoria da qualidade, comum a todas as organizações, requer organicidade, conjugando os planejamentos setoriais ao planejamento global e o envolvimento de todos os agentes. Esta integração de objetivos não está expressa no atual sistema de avaliação da Universidade de São Paulo, em que coexistem diversos sistemas de avaliação atuando de forma independente e sem qualquer integração de objetivos ou procedimentos. Isso pode ser ilustrado com os processos de Avaliação Institucional da Universidade (Resolução 4976, compreendendo a avaliação dos Departamentos, Unidades, Órgãos de Integração e Complementares), de Avaliação dos Docentes, relativamente aos Períodos de Experimentação dos Regimes de Trabalho e o ao Credenciamento para Atividades de Assessoria e Convênios (Resoluções 2450, 3531, 3532, 3533) e Avaliação para Progressão de Nível na Carreira Docente (Resolução 5927). Visivelmente, a falta de integração entre os três sistemas prejudica a finalidade de alimentar estratégias de contínua evolução acadêmica em todos os âmbitos, que seria a sua principal função. 3. Os Projetos Acadêmicos de Unidades, Departamentos e Docentes têm um papel central nesta evolução. É fundamental que as Unidades estabeleçam seus projetos acadêmicos e que estes deem ensejo a uma boa integração entre os projetos acadêmicos de Departamentos (quando houver), da mesma forma que se espera que esses induzam a integração dos projetos acadêmicos de seus docentes. A cultura de elaboração e discussão dos diversos projetos criará condições para que a Universidade também elabore seu projeto, com o objetivo de nortear o conjunto de suas ações 4. No que se refere à avaliação docente, é necessário estabelecer os diferentes perfis, para cada nível da carreira, no âmbito de cada uma das Unidades da Universidade de São Paulo. A inclusão desses perfis, integrados aos Projetos Acadêmicos das Unidades, produz um sistema de avaliação docente (aderência ao perfil) que contempla toda a diversidade presente na Universidade de São Paulo. Este procedimento

		estabeleceria objetivos claros para os docentes desde o momento do seu ingresso e contribuiria de forma inequívoca para evolução acadêmica da Universidade de São Paulo. É claro que os projetos acadêmicos e os perfis docentes dos distintos níveis da carreira devem ter a característica de projetar a evolução (serem dinâmicos) acadêmica sempre. 5. A partir desta constatação (diagnóstico dos sistemas de avaliação da USP) apresenta-se a proposta de reformulação da principal estrutura de avaliação da Universidade, propondo-se um novo Regimento Interno para a Comissão Permanente de Avaliação (CPA), cujos objetivos principais são: a) integrar os sistemas de avaliação existentes na Universidade; b) conferir centralidade ao Projeto Acadêmico como ferramenta fundamental da evolução acadêmica de docentes, Departamentos, Unidades, Museus e Institutos Especializados (planejamento) e implementar um sistema de avaliação docente que contemple toda a diversidade desta Universidade. 6. Estas propostas podem ser sumariadas nos seguintes princípios: a) Integrar a avaliação docente num panorama mais amplo, que leve em conta a proposta da Unidade e do Departamento. Isto se dará por meio do estabelecimento dos perfis docentes, em cada nível da carreira, nos Projetos Acadêmicos das Unidades. b) Mudança no conceito de avaliação docente para o de acompanhamento do docente, que deve ser feito a partir de um projeto de carreira, permitindo eixos preferenciais de atuação segundo o perfil dos docentes e as metas do Departamento e da Unidade (pesquisa, ensino de graduação e cultura extensão). Não se fala em projeto de pesquisa, mas em projeto acadêmico, ou seja, de vida universitária. Isto deve ser feito a partir de um Projeto Acadêmico acordado entre o Docente e seu Departamento ou Unidade, devendo haver sintonia entre eles. c) Simplificar a avaliação docente. Um único processo deve servir para acompanhar a carreira, garantir a estabilidade funcional e assegurar a progressão horizontal. O Projeto Acadêmico da Unidade, ao definir o perfil docente em cada nível da carreira, determina os parâmetros da avaliação docente, tornando claros para o Docente, a Unidade e a Universidade os requisitos para uma avaliação satisfatória e que implique em promoção. d) Consolidar a dimensão institucional da avaliação. A aprovação dos Projetos Acadêmicos das Unidades fica atribuída à CAA (Comissão do Co). e) Descentralizar todo o processo, delegando responsabilidades crescentes aos Departamentos e Unidades, à medida em que se realizarem os ciclos avaliativos. Delega-se, inicialmente, a elaboração dos perfis docentes em todos os níveis da carreira que balizam todo o processo de avaliação docente. A CPA poderá, progressivamente, dependendo dos resultados das avaliações, delegar responsabilidades (autonomia) adicionais aos Departamentos e Unidades. f) Organização do processo segundo diretrizes definidas pelo Conselho Universitário levando em conta a diversidade de áreas e abordagens na Universidade. 7. É importante notar que não há, nos documentos apresentados, qualquer mudança nos regimes de contratação docente existentes (RTP, RTC e RDIDP) e que é papel de cada uma das Unidades da USP estabelecer, no seu projeto acadêmico, a composição ideal do corpo docente nos diferentes regimes. 8. A integração entre os Projetos Acadêmicos das Unidades e o Projeto Acadêmico da Universidade se dará pelo processo de aprovação pela Câmara de Avaliação Institucional da CPA. Desta forma, não é competência exclusiva das Unidades o estabelecimento de seus Projetos Acadêmicos, devendo haver integração com o Projeto Acadêmico da Universidade. O mesmo se aplica a docentes e Departamentos e a Departamentos e Unidades. Isso permitirá que as boas práticas de gestão acadêmica sejam divulgadas e difundidas para outras Unidades e Departamentos. 9. Resultados positivos na avaliação poderão implicar em mais autonomia. Por exemplo, uma unidade bem avaliada poderá ter autonomia para o credenciamento para atividades simultâneas ao RDIDP e apoio financeiro para execução de seus projetos institucionais. Uma Unidade que não tenha uma boa avaliação poderá receber apoio para a elaboração de projetos de melhoria acadêmica e apoio institucional para a execução dos mesmos. 10. A avaliação, uma vez estabelecidos (no começo do ciclo) os parâmetros que a nortearão, passa a ser um processo com regras e expectativas bem definidas. O trabalho da CAD será mais de regular e menos de intervir (ela conferirá as avaliações dos docentes, apontará desvios e subsidiará o trabalho da CAI). Somente no caso de Departamentos/Unidades avaliadas insatisfatoriamente a CAD terá trabalho mais ativo. 11. Importa registrar, finalmente, que a reformulação do sistema de avaliação tem por finalidade inserir a USP num movimento mais geral, que vem ocorrendo tanto no Brasil como mundialmente, no sentido de vincular a oferta da educação superior cada vez mais à comprovação de sua qualidade. No âmbito nacional, podem ser citadas como expressões desse movimento tanto a Lei nº 10.861, de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), como a Lei nº 12.772, de 2012, que instituiu a carreira docente nas universidades federais, condicionando a progressão funcional ao processo de avaliação individual do professor ou professora. Especialmente a primeira lei, mas também a segunda, se valem de algumas experiências reconhecidamente bem sucedidas nesse campo, no Brasil, como é o caso da avaliação promovida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em relação aos programas de pós-graduação, desde 1998, de onde foram extraídas as figuras do ciclo avaliativo e dos instrumentos de avaliação, como vem ocorrendo no SINAES. 12. No plano internacional, deve-se mencionar como inspiradora da proposta a Conferência Mundial da Educação Superior, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Paris, em 2009, cujo documento final afirma que "A qualidade requer tanto o estabelecimento de sistemas que assegurem qualidade e padrões de avaliação como a promoção de uma cultura da qualidade internamente nas instituições." 13. Por fim, importante registrar que a proposição incorpora grande número de sugestões enviadas ou apresentadas em debates no âmbito da consulta pública sobre as versões iniciais, nos meses de maio a setembro, com expressiva participação da comunidade universitária. 14. Em vista do exposto, honrados pela missão que nos foi conferida, submetemos à consideração de Vossa Magnificência a proposta de Resolução que institui o novo Regimento Interno da Comissão Permanente de Avaliação. Artigo 17 – Os procedimentos de avaliação tomarão por base, conforme o caso, o projeto acadêmico do docente ou do Departamento, Unidade, Museu ou Instituto Especializado e as informações sobre a

		respectiva realização, no período definido. § 1º – O projeto acadêmico deverá orientar as atividades no período correspondente ao do ciclo avaliativo. § 2º – Eventuais alterações nos projetos acadêmicos poderão ser propostas até a metade do prazo previsto para sua execução, submetidas às mesmas instâncias competentes para sua aprovação. Artigo 18 – O projeto acadêmico da Unidade, Museu ou Instituto Especializado deverá compreender, entre outros, os seguintes elementos: I – definição dos objetivos e metas estratégicas para o período correspondente ao ciclo avaliativo; II – planejamento de atividades e metas para o período, com destaque para as iniciativas voltadas à melhoria da qualidade; III – proposição dos indicadores para avaliação de desempenho das metas definidas, em harmonia com os indicadores gerais da Universidade; IV – articulação esperada das atividades de ensino – conforme projeto pedagógico dos cursos de graduação e programas de pós-graduação oferecidos –, pesquisa, extensão e cultura, na consecução das metas; V – composição ideal do corpo docente, em termos de percentual de professores nos vários regimes de trabalho; VI – perfil esperado dos professores nos vários níveis da carreira: Doutor 1, Doutor 2, Associado 1, Associado 2, Associado 3 e Titular. Parágrafo único – O projeto acadêmico da Unidade, Museu ou Instituto Especializado deverá ser aprovado pela Congregação ou Conselho Deliberativo, conforme o caso, e submetido à CAA. Artigo 20 – O projeto acadêmico do docente deverá conter o planejamento das atividades para o período, em sintonia com os projetos acadêmicos do Departamento e da Unidade, Museu ou Instituto Especializado, observadas as orientações da CAD, e indicar a articulação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, tais como: I – didática em graduação; II – didática em pós-graduação; III – pesquisa; IV – orientação de trabalhos de graduação e pós-graduação; V – extensão e cultura; VI – outras pertinentes à área, tais como produção científica, literária, filosófica ou artística, inovação tecnológica, curadoria, residência médica ou multidisciplinar em saúde, bem como atuação significativa em política científica ou cultural; VII – exercício de funções de gestão universitária. Artigo 21 – O projeto de estágio docente deverá ser elaborado adaptando-se as exigências próprias do projeto acadêmico do docente à assunção gradual de responsabilidades acadêmicas, observadas as orientações da CAD e destacando-se: I – atividade didática na graduação, conforme a carga que vier a ser atribuída pelo Departamento; II – orientação de estudantes de graduação, conforme critérios estabelecidos pela Comissão de Graduação e, quando pertinente, pelas Comissões de Pesquisa e Cultura e Extensão Universitária; III – atividade de pesquisa, com o engajamento do docente em grupos atuantes na Universidade; IV – credenciamento para atuação na pós-graduação ou a preparação para tanto, conforme critérios estabelecidos pela Comissão de Pós-Graduação. Artigo 22 – Em cada ciclo avaliativo, o docente, Departamento, Unidade, Museu ou Instituto Especializado elaborará um relatório demonstrando o cumprimento do projeto acadêmico, a ser submetido às instâncias competentes para avaliação, assim definidas: I – para os docentes, Conselho do Departamento, a Congregação e a CAD; II – para os Departamentos, a Congregação e a CAI; III – para as Unidades, Museus ou Institutos Especializados, a CAI.

APÊNDICE C - QUADRO-CATEGORIAS UNB

Link de pasta em nuvem para acesso aos dados primários coletados pelo autor, referentes à UnB: <https://drive.google.com/drive/folders/16vyd0Azv72zcqf4uYekNYTJNCu4J680X?usp=sharing>

Previsão de incentivo à Docência	Normas balizadoras e Políticas Públicas	Ausência ou Existência
“A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”	Art. 66 da Lei Federal nº 9.394 de 1996	Existência Art. 2º Regulamento Interno do PPGD: “O Programa que visa preponderantemente empreender pesquisas e estudos avançados no campo do Direito, adotando também perspectiva interdisciplinar, tem a sustentação da Faculdade de Direito, oferece ensino nos níveis de Mestrado e Doutorado acadêmicos, <i>voltado à formação de recursos humanos qualificados para o exercício de atividades acadêmicas (docência e pesquisa)</i> e profissionais, na área do Direito e campos afins, nos setores público e privado, propiciando a obtenção do grau de mestre e doutor. Os cursos lato sensu objetivam preparar profissionais especialistas em áreas específicas do Direito e seus campos afins, buscando uma inter-relação entre a sociedade, as comunidades profissionais e o programa de pós-graduação” e art. 3º: São objetivos do Programa de Pós-Graduação em Direito <i>formar recursos humanos de alto nível, compatíveis com as demandas da sociedade em relação à área do Direito, qualificados para o ensino superior de graduação e pós-graduação</i>, a pesquisa, o planejamento, a gestão e análise científica de instâncias jurídicas e acadêmicas.) Sistema de Monitoria na UNB (Res. CEPE n. 8/90):

		Art. 1º A implantação do Sistema de Monitoria na UnB tem como principais justificativas: (...) c) Incentivar no aluno universitário, o interesse pela dedicação à docência e à pesquisa; Art. 7º - A Monitoria de Mestrado reservada ao aluno de curso de Pós-Graduação no nível de Mestrado, com atividades a serem desempenhadas nos níveis de Graduação e de Pós-Graduação (Mestrado). Parágrafo único - A Monitoria de Mestrado permite a participação na prática do ensino no nível de Graduação, sob a supervisão do professor responsável, até o máximo de 60% da carga horária da disciplina. Art. 8º - A Monitoria de Doutorado reservada ao aluno do curso de Pós-Graduação no nível de doutorado, com atividades a serem desempenhadas nos níveis de Graduação e Pós-Graduação (Mestrado). Parágrafo Único A Monitoria de Doutorado permite a participação na prática do ensino no nível de Graduação, sob supervisão do professor responsável, até o máximo de 80% da carga horária da disciplina. Art. 9º - São funções do monitor: a) Participar, juntamente com o professor responsável pelas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, em tarefas condizentes com o seu grau de conhecimento e experiência, - no planejamento das atividades; - na preparação de aulas, no processo de avaliação e na orientação aos alunos; - na realização de trabalhos práticos e experimentais. b) Participar na prática do ensino, constituindo-se em elo de ligação entre professor e

		alunos, sempre sob supervisão do professor responsável pela disciplina, obedecidos os critérios previstos no CAPÍTULO IV. <i>Monitoria na Pós do Direito:</i> Há duas categorias de Monitoria II: ◦ Remunerada ▪ Não será autorizada Monitoria II remunerada para alunos contemplados com bolsas ou outro tipo de rendimento. ▪ O valor é de R\$ 1.055,25, pago em parcela única no final do semestre de realização da Monitoria II ◦ Não Remunerada • Classes da Monitoria II ◦ Aluno de mestrado – pode ser monitor em disciplinas de graduação e disciplinas de pós-graduação (mestrado). ◦ Aluno de doutorado – pode ser monitor em disciplinas de graduação e disciplinas de pós-graduação (mestrado e doutorado) • O aluno somente poderá exercer uma monitoria por período letivo. • Não será concedida Monitoria II exercida pela segunda vez na mesma disciplina. • A Monitoria II não poderá ser exercida concomitantemente com a disciplina “Estágio Docente” ou equivalente (ou seja, cursar e ser monitor na mesma disciplina). • Concessão de 02 (dois) créditos pela atividade de monitoria no período. Planilha com dados enviados à CAPES (área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas (ementas)) <i>Linha de Pesquisa:</i> 2013, 2017, 2018, 2021 e 2022: “Sistemas de Justiça, Direitos Humanos e Educação Jurídica” 2014: Registro da sublinha de pesquisa “Regulação Social e Políticas Públicas de

		Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação” <i>Projetos de Pesquisa:</i> 2013 a 2022 1. “FORMAÇÃO JURÍDICA - GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DA FACULDADE DE DIREITO DA UNB” <i>Disciplinas (entre 44 e 78):</i> 2013 a 2022 1. FORMAÇÃO ACADÊMICA NO DIREITO (Ensino jurídico na contemporaneidade. Mudanças epistemológicas e metodológicas. A Reforma do Ensino Jurídico na década de sua reinvenção. O papel das corporações profissionais e do estamento burocrático na proposição do novo modelo. A Portaria MEC 1886/94 e as Novas Diretrizes Curriculares para os cursos jurídicos. Competências, habilidades e ética dos diferentes profissionais do Direito. Metodologias apropriadas à formação jurídica: ensino, pesquisa e extensão sob a perspectiva da educação continuada. Carreira docente em Direito: perspectivas, desafios e dimensão ética.) 2. PRÁTICA DO ENSINO E DA FORMAÇÃO EM DIREITO (Estágio de Docência) 3. PRÁTICA DO ENSINO E ORIENTAÇÃO JURÍDICA (Visa a dois objetivos. O primeiro o de formar docentes através de desempenho pedagógico, supervisionado pela coordenação de pós-graduação, consistente em práticas didáticas adequadas ao ensino superior de graduação. O segundo o de integrar o mestrado no processo de ensino e

		aprendizagem, incluindo orientação de estudo e de discussões de temas comuns.) Grupos de pesquisa: Foi encontrado no site da IES apenas um grupo possuidor de pertinência temática com este trabalho, ao qual esta pesquisa é vinculada: “Direito e Educação”, cuja liderança é da Prof.^a Dr.^a Loussia Penha Musse Felix e possui a seguinte descrição dos seus trabalhos e repercussões: “O Grupo tem sede na Faculdade de Direito da UnB e integra professores/as pesquisadores/as doutores/as da UFRN e UFC, além de doutorandos/as, mestrandos/as e estudantes de Graduação da UnB. Interlocução com pesquisadores na U.E. e América Latina. Tem como objetivo analisar e propor abordagens teóricas e metodológicas para a Educação Jurídica, em perspectiva de sua inovação, pertinência sociopolítica e de sua internacionalização. Observa pressupostos interdisciplinares, tendo em vista que a Educação em Direito demanda a participação de outros campos de conhecimento. Adota, também, perspectiva comparativa do campo de análise. Compreende a educação jurídica em seus variados níveis de execução formal nas relações estado-sociedade. Intenta estabelecer um diálogo local e global a partir dos eixos temáticos e, ainda, cooperação com pesquisadores/as que se dediquem às formas críticas de construção de práticas e saberes voltadas à formação jurídica de excelência, socialmente referenciada.” Ficha de avaliação 2017 CAPES: Não existe preocupação em ressaltar a formação docente, foco na formação para a Administração pública, pesquisadores historicamente excluídos e impacto social. Um terço dos docentes estão duplicados

		e possui aproximadamente 20% de docentes colaboradores. (comentários próprios) Ficha Avaliação 2021 CAPES: O corpo docente é reconhecido por seus pares em todo o Brasil (e, muitos de seus integrantes, também por colegas estrangeiros) por sua liderança e pela qualidade e relevância de sua produção intelectual. Note-se que, considerando-se apenas o corpo docente permanente, 21% dos docentes possuem Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq, e que dois docentes receberam recentemente prêmios muito expressivos da comunidade acadêmica internacional. (p.4) 2.3.1. Destino dos egressos (90%): O Programa possui grande capacidade de nucleação, e parte significativa dos egressos inserem-se na vida acadêmica universitária, seja por meio de ingresso em Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas (22% dos egressos do quadriênio lecionam no Ensino Superior), muitos em regime de dedicação exclusiva, inclusive atuando junto a Programas de Pós-graduação (9,05% dos egressos do quadriênio estão vinculados como professores a [Programas de Pós-graduação]), seja por meio de produção intelectual altamente qualificada. Além disso, o Programa desempenha um importante papel na qualificação de agentes e funcionários públicos, tanto em carreiras jurídicas quanto não-jurídicas, pela sua própria vocação regional. O acompanhamento das atividades realizadas pelos egressos foi certamente facilitada pela criação de uma associação de ex-alunos (Alumni) (p.11)
“um terço de mestres e doutores como docentes nos quadros da IES”	Art. 52, inciso II, da Lei Federal nº 9.394 de 1996	Existência: Censo da Educação Superior (painel de estatísticas): Entre 2012 e 2023, o menor percentual de doutores foi 72% e o maior de mestres foi

		25% (em 2012), totalizando 97% dos docentes nestas duas formações, enquanto em 2023, era de 99%. % Doutores nos Cursos <table><thead><tr><th>Ano</th><th>Bacharelado</th></tr></thead><tbody><tr><td>2012</td><td>25%</td></tr><tr><td>2013</td><td>27%</td></tr><tr><td>2014</td><td>27%</td></tr><tr><td>2015</td><td>34%</td></tr><tr><td>2016</td><td>38%</td></tr><tr><td>2017</td><td>38%</td></tr><tr><td>2018</td><td>42%</td></tr><tr><td>2019</td><td>48%</td></tr><tr><td>2020</td><td>92%</td></tr><tr><td>2021</td><td>96%</td></tr><tr><td>2022</td><td>96%</td></tr><tr><td>2023</td><td>99%</td></tr></tbody></table> % Mestres nos Cursos <table><thead><tr><th>Ano</th><th>Bacharelado</th></tr></thead><tbody><tr><td>2012</td><td>25%</td></tr><tr><td>2013</td><td>20%</td></tr><tr><td>2014</td><td>20%</td></tr><tr><td>2015</td><td>16%</td></tr><tr><td>2016</td><td>10%</td></tr><tr><td>2017</td><td>12%</td></tr><tr><td>2018</td><td>7%</td></tr><tr><td>2019</td><td>15%</td></tr><tr><td>2020</td><td>8%</td></tr><tr><td>2021</td><td>11%</td></tr><tr><td>2022</td><td>9%</td></tr><tr><td>2023</td><td>8%</td></tr></tbody></table>	Ano	Bacharelado	2012	25%	2013	27%	2014	27%	2015	34%	2016	38%	2017	38%	2018	42%	2019	48%	2020	92%	2021	96%	2022	96%	2023	99%	Ano	Bacharelado	2012	25%	2013	20%	2014	20%	2015	16%	2016	10%	2017	12%	2018	7%	2019	15%	2020	8%	2021	11%	2022	9%	2023	8%
Ano	Bacharelado																																																					
2012	25%																																																					
2013	27%																																																					
2014	27%																																																					
2015	34%																																																					
2016	38%																																																					
2017	38%																																																					
2018	42%																																																					
2019	48%																																																					
2020	92%																																																					
2021	96%																																																					
2022	96%																																																					
2023	99%																																																					
Ano	Bacharelado																																																					
2012	25%																																																					
2013	20%																																																					
2014	20%																																																					
2015	16%																																																					
2016	10%																																																					
2017	12%																																																					
2018	7%																																																					
2019	15%																																																					
2020	8%																																																					
2021	11%																																																					
2022	9%																																																					
2023	8%																																																					
Aplicação de metodologias ativas	Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.	Existência: Projeto Político Pedagógico: “Objetivos: (...) necessidade de utilização de diversas abordagens teóricas e metodológicas, (...) imprescindível vinculação entre teoria e prática ao longo de todo o processo formativo.(p.3-4); “Por fim, as atividades de estágio devem incluir em seu conteúdo elementos de Ética Profissional, de acordo com os ditames legais e regulamentares em vigor, cabendo ao/à docente responsável pelo estágio realizar a orientação necessária quanto à atuação ética na atividade profissional. No entanto, deve-se esclarecer que não se trata de ministrar uma disciplina de Ética Profissional, ao contrário, a ideia é aproveitar o ambiente do NPJ para desenvolver a temática por meio de metodologias participativas, ou seja, utilizando-se de casos práticos vivenciados no próprio núcleo ou de casos reais trazidos pelos/as respectivos/as docentes da prática.” (p.8)																																																				
Interdisciplinaridade nos Projetos Pedagógicos dos Cursos	Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de	Existência: Projeto Político Pedagógico: “No que se refere às atividades de ensino-aprendizagem, as disciplinas obrigatórias integrantes do eixo de formação fundamental, destinadas ao estabelecimento de relações entre o Direito e outras áreas do saber, são as seguintes: Introdução ao Direito, Introdução ao Conhecimento Acadêmico, Metodologia da Pesquisa, História do Direito, Filosofia do Direito, Sociologia do																																																				

	Graduação em Direito e dá outras providências.	Direito, Direito e Interdisciplinaridade I, Direito e Interdisciplinaridade II e Disciplina Externa à Faculdade de Direito. (p.6)” “As atividades de estágio no NPJ possibilitam ainda a abertura de canais de diálogo com outras áreas do conhecimento, em especial a Psicologia e o Serviço Social, tendo em vista a lida diária com situações que demandam a preparação dos/as estudantes para intermediar situações de conflito e a necessidade de desenvolvimento de uma comunicação efetiva com o público-alvo.” (p.9)
Formação para desenvolvimento das competências e do perfil do graduando	Art. 3 e 4 da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.	Existência: Regulamento Interno do PPGD - Anexo I - Disciplinas optativas do doutorado: Formação Acadêmica no Direito-Graduação e Pós-Graduação - 4 créditos, Prática do Ensino e da Formação em Direito - 4 créditos, Estágio Docente em Direito 1 - 2 créditos e Estágio Docente em Direito 2 - 2 créditos Disciplinas optativas do mestrado: Estágio Docente em Direito 1 - 2 créditos e Formação Acadêmica no Direito-Graduação e Pós-Graduação - 4 créditos / Disciplina obrigatória no mestrado: Prática do Ensino e da Formação em Direito - 4 créditos Projeto Político Pedagógico: “Objetivos: educação jurídica como processo para formação de competências acadêmico-profissionais” (p.3); “Perfil do Formando: O/a jurista formado/a pela Faculdade de Direito da UnB conhece o sistema jurídico e tem consciência de seu caráter instrumental para a realização dos Direitos Humanos e do Estado Democrático de Direito. Sabe, assim, decidir e raciocinar juridicamente, percebendo o Direito como parte do fenômeno social, que o

		influencia e é influenciado por ele. O/A bacharel/a é, desse modo, um/a profissional-cidadão/ã de conduta ética, capaz de identificar e solucionar problemas de maneira criativa, bem como de interpretar o sistema jurídico criticamente. A FD-UnB forma profissionais sensíveis para as demandas sociais e capacitados/as a atuar em múltiplas realidades, capazes de construir conhecimento e soluções, a partir do diálogo horizontal entre as diversas formas de saber.” (p.4) “O PP adota sentido mais abrangente para competências e habilidades, associando-se a uma vertente que integra não apenas as denominadas competências específicas, mas prevendo também aquelas gerais, que são imprescindíveis a todos os cursos de nível superior. Neste aspecto segue os parâmetros do Projeto ALFA Tuning América Latina. Competências gerais 1. Capacidade de identificar, propor e resolver problemas. 2. Capacidade de organização e planejamento. 3. Capacidade de agir com responsabilidade social e compromisso cidadão em atuações estudantis e profissionais. 4. Capacidade de construir e comunicar saberes de forma dialógica em diferentes contextos. 5. Capacidade de pesquisar buscando, processando e analisando informações procedentes de fontes diversas. 6. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente de forma autônoma. 7. Capacidade de formular e receber críticas, bem como de ser autocrítico/a. 8. Capacidade de atuar de forma criativa. 9. Capacidade para tomar decisões justificadas. 10. Capacidade de trabalhar em equipe, motivando-a e conduzindo-a a metas

		comuns. 11. Desenvolvimento de habilidades interpessoais de comunicação eficaz, liderança, gerenciamento de conflitos e iniciativa para resolução de problemas. 12. Compromisso com a preservação do meio ambiente. 13. Compromisso com a valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade. 14. Compromisso ético. 15. Compromisso com a qualidade socialmente referenciada. Competências específicas 1. Capacidade de integrar e relacionar experiências de ensino, pesquisa e extensão na prática jurídica. 2. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente. 3. Capacidade de identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos. 4. Compromisso com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito. 5. Capacidade de trabalhar e lidar com as mais variadas formas de saber e promover o diálogo entre elas de forma horizontal, enriquecendo com isto a compreensão e a solução dos casos complexos. 6. Utilização da escuta ativa como ferramenta que possibilita soluções criativas e satisfatórias em casos concretos. 7. Promoção da cultura do diálogo e o uso dos meios alternativos para a solução de conflitos de forma criativa. 8. Domínio das línguas requeridas para o exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural. 9. Capacidade de trabalhar com uma pluralidade de metodologias que valorizem diferentes formas de investigação. 10. Capacidade de avaliar

		axiologicamente os possíveis cursos de ação necessários em casos concretos. 11. Capacidade de avaliar de forma crítica situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de soluções jurídicas em casos gerais e particulares. 12. Capacidade para redigir textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e acessível, ainda que técnica, usando termos jurídicos precisos e claros, fazendo-se entender nos mais diversos contextos. 13. Capacidade de atuar eficaz e validamente em diferentes instâncias. 14. Capacidade de atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais. 15. Capacidade de pautar suas ações com base na alteridade, reconhecendo-a como elemento estruturante do Direito, sem ignorar a crucial dimensão das emoções e da sensibilidade em sua prática. 16. Capacidade de ser autônomo/a e de contribuir para a construção de autonomias no exercício de suas atividades.” (p.5-6) Edital Programa de Educação Tutorial (PET) Direito (2020) O PET é um programa acadêmico direcionado a alunas/os regularmente matriculadas/os em cursos de graduação, que se organizam em grupos, recebendo orientação acadêmica de professoras/es-tutoras/es, que tem como objetivos: • efetivação do tripé da educação superior: extensão, pesquisa e ensino; • o envolvimento das/os estudantes que dele participam em um processo de formação integral, propiciando-lhes uma compreensão abrangente e aprofundada de sua área de estudos; • a melhoria do ensino de graduação; • a formação acadêmica ampla da/o aluna/o; • a interdisciplinaridade; • a atuação coletiva;

		• o planejamento e a execução, em grupos sob tutoria, de um programa de atividades acadêmicas. Edital Monitoria Graduação 2024.2: A monitoria é um recurso que visa aprimorar o ensino de graduação por meio da introdução de novas práticas e experiências pedagógicas. Essas práticas têm o propósito de fortalecer a conexão entre teoria e prática, bem como promover a integração curricular em suas múltiplas vertentes. Além disso, a monitoria tem como objetivo fomentar a colaboração entre estudantes e professores, permitindo a imersão nas atividades técnicas e didáticas do ambiente acadêmico. Essa iniciativa está de acordo com as disposições da Resolução no 008/1990 (vigente até a presente data) do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, e pode ser realizada tanto de forma remunerada quanto voluntária. 3. Das funções do monitor 3.1. Participar, juntamente com o/a docente responsável pela disciplina, em tarefas condizentes com o seu grau de conhecimento e experiência: a. No planejamento das atividades; b. Na preparação de aulas, no processo de avaliação e na orientação aos alunos; c. Na realização de trabalhos práticos e experimentais; 3.2. Participar na prática do ensino, constituindo-se como ligação entre docente e alunos, sempre sob supervisão do/a docente responsável pela disciplina; 3.3. Seguir a programação elaborada pelo/a docente, sendo que o horário de exercício das atividades de monitoria não poderá, em hipótese alguma, sobrepor-se e/ou interferir nos horários das disciplinas nas quais o/a aluno/a estiver matriculado/a ou em outras atividades necessárias à sua

		formação acadêmica. 6. Da monitoria voluntária com possibilidade de remuneração (bolsa) 6.1. O processo SEI 23106.086119/2024-64 oferece 23 (vinte e três) bolsas de monitoria para a Faculdade de Direito neste semestre. 6.2. Para a classificação dos/as candidatos/as ao recebimento das bolsas, será considerado o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), em ordem decrescente, até que se atinja o número de bolsas disponibilizadas pelo DEG à Faculdade de Direito no semestre 2024.2;
“valorização da carreira docente do ensino superior, estabelecendo remuneração compatível com os desafios colocados pelo PNPG para o desenvolvimento do país”	Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 - p. 305	(Fonte: https://dgp.unb.br/perfil-docente/progressao-docente#promocao-e-progressao-funcional-para-classe-a-b-c-e-d) As informações sobre os vencimentos básicos estão disponíveis no Anexo III da Lei nº 12.772/2012, para a carreira de magistério superior federal. Os valores previstos vão de R\$ 2.236,32 + Retribuição de Titulação de R\$ 111,82 (Docente graduado ou especialista em regime de 20 horas semanais) até R\$ 9.548,84 + Retribuição de titulação de R\$ 10.981,17 (Docente doutor, classe E - titular, em dedicação exclusiva). Para solicitar progressão, precisa cumprir um mínimo de 24 meses no nível atual e ter aprovação em avaliação de desempenho (Res. CEPE 179/2017). A classe E, contudo, foi abolida na MP 1286 de 2024
qualidade do percurso formativo de mestres e doutores, dando centralidade ao aluno e aos	Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028 - Versão Preliminar. Brasília: CAPES, 2024. p. 71.	Existência: Programa de Educação Tutorial – PET: desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência; contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação; estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; formular novas

processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (soft skills) que possibilitem ao sistema gerar pessoas inovadoras e capazes de contribuir efetivamente para os grandes desafios da sociedade		estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país; estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior; introduzir novas práticas pedagógicas na graduação; contribuir para a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação; contribuir com a política de diversidade na instituição de ensino superior-IES, por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero. O grupo realiza diversos projetos, conforme seu planejamento anual, a saber: Relatorias; Compartilhando Leituras; Cinepet; Projeto Boas vindas; O Patrimônio Público é nosso: participe da cidade; PET nas escolas; Mini Cursos; Processo Seletivo anual para ingresso de novas discentes; Produção de livro científico; JornaPET; Coluna do PET Direito na RED; atuação na INTERPET; Grupo de Pesquisa em Direito Previdenciário (GPSS); PET Entrevista, dentre tantos outros que visam a contemplar o tripé acadêmico. (bastante restrito, apenas 1 docente integra o Programa na UnB e parece se misturar com as atividades de pesquisa da docente) Projeto Político Pedagógico: “Nas páginas do texto construído com a participação efetiva dos diversos segmentos acadêmicos emerge uma concepção pedagógica que clama pelo reconhecimento do/a discente como sujeito ativo do processo pedagógico. Assim, as ditas atividades pedagógicas devem ter como foco o que acontece com o/a discente enquanto inserido/a em um processo de educação institucionalizado. O planejamento destas atividades, seus princípios, formas, duração, natureza,

		deve estar condensado na formação de competências cognitivas, metodológicas e interpessoais que o/a bacharel/a deve portar ao término de um período, certamente longo, de cinco anos de graduação. O presente PPP considera que o/a estudante é o foco central do processo pedagógico.” (...) “O currículo proposto estimula a construção de uma autonomia cognitiva, metodológica e de compreensão ética das relações humanas. Tal objetivo não implica, porém, menor destaque para a atividade docente. Muito ao contrário. O projeto vai exigir maior reflexão e comprometimento daqueles/as que têm a docência como atividade profissional. É um currículo também mais consistente e eficaz para com os/as professores/as. Em lugar de destinar precipuamente ao corpo docente uma atuação monológica em sala de aula, convida-o a transformar este espaço em lugar de sua realização e aprofundamento de suas habilidades profissionais. Seus estudantes deixam de ser meros/as ouvintes passivos/as e passam a ser colaboradores/as em pesquisa, parceiros/as de projetos de extensão, e as atividades de ensino-aprendizagem podem ser planejadas em território de maior liberdade epistemológica e diversidade metodológica.” (p.2) “Objetivos: (...) autonomia discente nos processos formativos (p.3-4); “A proposta deste Projeto Pedagógico, em consonância com o incentivo à criatividade intelectual, deve ser no sentido de se permitir diferentes modalidades de trabalho de conclusão de curso. A monografia jurídica permanece como uma dessas modalidades, ao lado, por exemplo, da elaboração de projetos de extensão, de projetos complexos de

		pesquisa empírica, de produção audiovisual, de mídias e outros. A gama de possibilidades é bastante ampla. Não faz sentido que um enriquecimento das possibilidades de formação e das metodologias não encontre amparo em uma atividade tão destacada quanto o trabalho de conclusão de curso. A construção da autonomia intelectual e metodológica implica que o/a discente também se responsabilize por identificar linguagens e formas de expressão que melhor se compatibilizem com as competências adquiridas ao longo dos anos de sua graduação em Direito. (p.9) Edital n.4/2016 - Área de Conhecimento: Direito Público e Privado para a Cidadania: 2.1 Descrição das atividades: docência de nível superior na área do concurso e participação nas atividades de pesquisa, extensão e administração da Universidade de Brasília (UnB), com ênfase na docência de disciplinas jurídicas para cursos não-jurídicos e na gestão e inovação relativa às estratégias pedagógicas ligadas ao ensino de tais disciplinas. 2.2 Capacidades requeridas: O concurso tem por objetivo selecionar docentes capacitados para (i) ministrar as disciplinas da FD destinadas a cursos não-jurídicos, também chamadas de “disciplinas de serviço” (Instituições de Direito Público e Privado, Noções de Direito, Introdução ao Direito, Legislação Social e Legislação Tributária), (ii) coordenar grupos de docentes e monitores que ministrem disciplinas jurídicas para outros cursos, (iii) desenvolver projetos pedagógicos inovadores relativos ao ensino de direito para não-juristas, inclusive com incorporação de estratégias de ensino a distância, (iv) desenvolver, em diálogo com os cursos a que as disciplinas de serviço se destinam, estratégias

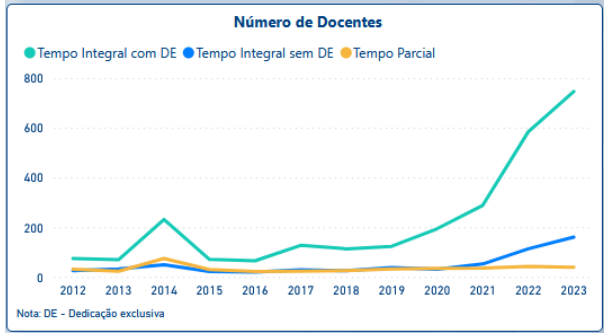
		conjuntas no sentido de desenvolver disciplinas adequadas aos projetos pedagógicos de cada curso, (v) incorporar às estratégias de ensino os temas transversais da cidadania, das questões de gênero e da temática racial; (vi) realizar atividades de pesquisa acadêmica, inclusive no nível de pós-graduação (Tópicos 2.1 e 2.2 exclusivos desse edital, os demais de 2015 e 2016 não possuem) Edital Programa de Educação Tutorial (PET) Direito (2020) O PET é um programa acadêmico direcionado a alunas/os regularmente matriculadas/os em cursos de graduação, que se organizam em grupos, recebendo orientação acadêmica de professoras/es-tutoras/es, que tem como objetivos: • efetivação do tripé da educação superior: extensão, pesquisa e ensino; • o envolvimento das/os estudantes que dele participam em um processo de formação integral, propiciando-lhes uma compreensão abrangente e aprofundada de sua área de estudos; • a melhoria do ensino de graduação; • a formação acadêmica ampla da/o aluna/o; • a interdisciplinaridade; • a atuação coletiva; • o planejamento e a execução, em grupos sob tutoria, de um programa de atividades acadêmicas. Edital Monitoria Graduação 2024.2: A monitoria é um recurso que visa aprimorar o ensino de graduação por meio da introdução de novas práticas e experiências pedagógicas. Essas práticas têm o propósito de fortalecer a conexão entre teoria e prática, bem como promover a integração curricular em suas múltiplas vertentes.

		Além disso, a monitoria tem como objetivo fomentar a colaboração entre estudantes e professores, permitindo a imersão nas atividades técnicas e didáticas do ambiente acadêmico. Essa iniciativa está de acordo com as disposições da Resolução no 008/1990 (vigente até a presente data) do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, e pode ser realizada tanto de forma remunerada quanto voluntária. 3. Das funções do monitor 3.1. Participar, juntamente com o/a docente responsável pela disciplina, em tarefas condizentes com o seu grau de conhecimento e experiência: a. No planejamento das atividades; b. Na preparação de aulas, no processo de avaliação e na orientação aos alunos; c. Na realização de trabalhos práticos e experimentais; 3.2. Participar na prática do ensino, constituindo-se como ligação entre docente e alunos, sempre sob supervisão do/a docente responsável pela disciplina; 3.3. Seguir a programação elaborada pelo/a docente, sendo que o horário de exercício das atividades de monitoria não poderá, em hipótese alguma, sobrepor-se e/ou interferir nos horários das disciplinas nas quais o/a aluno/a estiver matriculado/a ou em outras atividades necessárias à sua formação acadêmica. 6. Da monitoria voluntária com possibilidade de remuneração (bolsa) 6.1. O processo SEI 23106.086119/2024-64 oferece 23 (vinte e três) bolsas de monitoria para a Faculdade de Direito neste semestre. 6.2. Para a classificação dos/as candidatos/as ao recebimento das bolsas, será considerado o índice de Rendimento Acadêmico (IRA), em ordem decrescente, até que se atinja o número de bolsas disponibilizadas pelo DEG à Faculdade

		de Direito no semestre 2024.2; Planilha com dados enviados à CAPES (área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e disciplinas (ementas)) Ficha de avaliação CAPES 2021: O Programa passou por reformulação recente de suas estratégias formativas, tendo visando a aumentar, de maneira bem-sucedida, sua internacionalização (por exemplo, adequações no processo seletivo e na distribuição de bolsas), com planejamento de ações de curto, médio e longo prazo adequadas. O acompanhamento de egressos é realizado de maneira muito cuidadosa e cotidiana. O planejamento levou em conta a utilização de ferramentas de gestão, sem perder-se em procedimentos e rotinas que, de maneira apenas formal, indicariam um descolamento de seus objetivos daquilo que se espera representar a excelência de gestão de uma instituição de ensino e de pesquisa. (p.4)
“qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa”: a obrigatoriedade de participação do professor em atividades de ensino e extensão no âmbito da graduação	Subponto 2.5.3 - CAPES. Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito. Otávio Luiz Rodrigues Jr. (Coord.). Brasília: CAPES, 2021, p. 63-69 e	Existência: Projeto Político Pedagógico: Objetivos (...) indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão como organização da estrutura pedagógica (p.3);” “O novo currículo da FD-UnB estrutura-se da seguinte forma: 1. Carga horária total: 4.050 horas ou 270 créditos no sistema da Universidade de Brasília; 2. Estágio curricular: 300 horas (20 créditos), sendo 240 horas (16 créditos) integralizadas obrigatoriamente nas atividades de Estágio Supervisionado profissional da FD-UnB. As 60 horas restantes podem ser desenvolvidas em atividades de estágio externas à FD-UnB; 3. <i>Atividades de extensão</i>: 300 horas ou 20 créditos obrigatórios (nos termos

	Ficha de Avaliação 2025 - Direito. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAEN S, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 11-12	previstos na Resolução da Câmara de Extensão nº 01/2007); 4. Atividades complementares: 165 horas (11 créditos); 5. Atividades de pesquisa: 360 horas (24 créditos), sendo 16 créditos em atividades de pesquisa propriamente dita, 4 créditos na disciplina Metodologia de Pesquisa e 4 créditos em Trabalho de Conclusão de Curso; 6. Atividades de ensino-aprendizagem: 3.285 horas (219 créditos), sendo 2.040 horas (136 créditos) em disciplinas obrigatórias e 1.245 horas (83 créditos) em optativas". (p.6) "A atividade de prática jurídica tem por objetivo a preparação de estudantes para uma atuação nas distintas possibilidades profissionais abertas a um/a bacharel/a em Direito. Estas atividades estão conectadas aos mesmos princípios que estruturam todo o Projeto Pedagógico. Dessa forma, são necessariamente integradas nos três eixos universitários e propiciam formação metodológica e teórica que explicita seus objetivos conjuntos. "Para cumprir com tais princípios, são oferecidas: (...) - atividades de assessoria jurídica integradas às atividades dos projetos de extensão; - (...) - ações que, por meio de atividades dos estágios acadêmicos, possibilitem o desenvolvimento de políticas construídas em conjunto com a comunidade no âmbito de projetos de extensão; (...) Além disso, os Núcleos de Prática Jurídica são pensados para ser utilizados também no desenvolvimento de ações de pesquisa, cursos de extensão junto às comunidades locais e projetos de extensão de ação contínua, nos termos das diretrizes internas da UnB." (p.8-9)

		“...Todos os professores da Faculdade de Direito ministram disciplinas em nível de graduação.” (p.11). Ficha Avaliação CAPES 2021: 2.5.1 Atuação dos docentes em atividade da pós-graduação (20%): Todos os docentes assumem, de maneira bem distribuída no quadriênio, atividades de ensino (cada um assumindo em média uma disciplina de pós-graduação por semestre), de pesquisa e de orientação no Programa (exceto licenças justificadas pela própria lógica do sistema), indicando pouca dependência em relação a professores colaboradores. Um ponto importante a se observar é que recomendações realizadas na avaliação anterior, sobretudo quanto à distribuição de orientação pelos professores do Programa, foi enfrentada e levou a uma maior isonomia na carga de orientação dos docentes. (p.12) Todos os docentes permanentes assumem semestralmente orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso e disciplinas de graduação com carga compatível com as atividades de pós-graduação, exceto licenças para realização de estágio doutoral e redução de encargos didáticos por causa de atividades administrativas no âmbito da própria universidade.(p.13)
Regime de Trabalho em Dedicação Exclusiva ou Tempo Integral	1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa. Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 - Direito. Otavio Luiz Rodrigues Jr.	Existência: Censo da Educação Superior (painel de estatísticas): Os números da UnB são estranhos, pois informam que o curso possuía 130 docentes em 2012 e, em 2023, 945. Ocorre esse aumento exponencial entre os anos de 2020 a 2023, cujos números passam de 259 para 945. De todo modo, a proporção em 2012 era: 74 Tempo integral DE, Tempo integral sem DE 25 e tempo parcial 31. Já em 2023, os números são: 746 tempo integral

	(Coord.). Brasília: CAPES, 2021 e o inciso III do art. 52 da Lei Federal n. 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	DE, 160 tempo integral sem DE e 39 tempo parcial  Ficha de Avaliação CAPES 2021: Como já dito, o Programa conta com 45 professores, dos quais 84,4% estão em regime de dedicação exclusiva (portanto com 40 horas de atividades semanais na instituição), 29% dos quais são duplicados – majoritariamente em outros programas da própria Universidade. 14% dos docentes são de colaboradores. Esses índices apontam para grande compromisso entre as atividades do Programa e o regime de trabalho do corpo docente.
“cursos de formação profissional”, que se dividem em: a) Curso de formação profissional – atividade de capacitação criada em diferentes níveis (Cursos de Curta Duração); b) Curso de formação profissional – atividade de capacitação organizada em	CAPES. Relatório do Seminário de Meio Termo - Direito. Divulgação de informações da Área de Avaliação referentes ao Seminário de Meio Termo do Quadriênio 2021-2024 - Dados de 2021 e 2022. Brasília: CAPES, 2023. p. 109.	Ausência: Não foram encontradas informações para esta categoria.

diferentes níveis e; c) Curso de formação profissional – atividade docente de capacitação, em diferentes níveis (Desenvolvimento de material didático e instrucional).		
“planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente”	Ficha de Avaliação 2025 - Direito. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAEN S, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 6-7 e Lei n. 9.394 de 1996, inciso II do art. 67.	Existência: Regulamento 01/2024 da Comissão do PPGD da UnB (Dispõe sobre a concessão de apoios financeiros para participação em atividades ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília): Art. 1o. Este regulamento visa estabelecer critérios e procedimentos para concessão de apoio financeiro a docentes, discentes e membros do corpo técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília (PPGD/UnB) para: I - participação em eventos acadêmicos e científicos nacionais e internacionais; II – organização e promoção de eventos acadêmicos e científicos no âmbito do PPGD/UnB ou decorrentes de parcerias institucionais; III - realização de viagens para fins acadêmicos, como pesquisa e visitas técnicas; IV – participação em reuniões, encontros, capacitações e outras atividades ligadas à gestão e à avaliação do PPGD/UnB; e V – publicação, tradução e revisão de artigos e trabalhos acadêmicos em periódicos indexados e/ou reconhecidas pela área. §1o. As concessões de que tratam este

		regulamento têm como finalidade promover a ampliação, atualização, divulgação e internacionalização da produção acadêmica do PPGD/UnB, a formação e aprofundamento de redes de pesquisa, além da otimização das condições de gestão e avaliação do programa perante o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação. §2o. Não se incluem no objeto do presente regulamento a concessão de recursos que possam assemelhar-se a bolsas de estudo, intercâmbio ou destinados a custear estadias de pesquisa, licença-capacitação, bem como em eventos e atividades sem perfil acadêmico ou científico. §3o. Não serão concedidos recursos para participação em atividades nas quais o beneficiário atue apenas como ouvinte ou assistência passiva. (foco na pesquisa, ausência para o ensino)
Valorização de Egressos que tenham atuação em instituição de ensino superior e atuação em programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Ficha de Avaliação 2025 - Direito. MORAIS, Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de; ROCHA, Maria Vital da; GUIMARAENS, Francisco de (Orgs.). Brasília: CAPES, 2025, p. 8-9	Ausência: Não foram encontradas informações para esta categoria.
Avaliação docente	LEI Nº 12.772, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012. (Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal) e Lei	Existência: Projeto Político Pedagógico: A avaliação docente, a seu turno, não se restringe ao desempenho em disciplinas – quando é avaliado pelos/as discentes matriculados/as – nem às atividades típicas e mensuráveis que visam, sobretudo, a uma análise de pares para fins de progressão funcional. Essa avaliação leva em consideração todas as atividades e projetos desenvolvidos

	n. 9.394 de 1996, inciso I e IV do art. 67.	pelo/a docente, compreendendo sua atuação em períodos temporais mais alargados que um simples semestre. Isso implica a necessidade de um efetivo planejamento das atividades docentes em períodos temporais compatíveis com o grau de complexidade da carreira docente em instituições do sistema público federal de ensino. (p.10) Resolução da Câmara de Carreira Docente n. 02/2011 (quadro de pontuação docente): Anexo I (perfil docente em estágio probatório): 5ª. da Resolução do CCEP 104/2011, de 6/6/2011. Resumidamente, a característica mais marcante do professor Assistente é a persistência em dar continuidade a sua formação; a do professor Adjunto é a sistematicidade de sua produção científica; a do Associado é a maturidade na produção científica; e a do Titular é a liderança científica¹. O perfil adequado para a avaliação de docente tem os seguintes aspectos: Professor Assistente Para admissão como Assistente: obrigatoriedade de curso de mestrado defendido. Perfil: docente recém-concursado e que se encontra em estágio probatório. Provavelmente defendeu o mestrado recentemente. Ainda está em fase de conhecimento das potencialidades institucionais. Ainda não tem qualificação para obtenção individual de recursos para pesquisa da maioria dos órgãos de fomento. Está em fase de conhecimento das potencialidades institucionais na extensão. O que se espera: No Ensino: participação significativa no ensino de graduação; orientação de alunos de graduação em programas institucionais e participação no ensino para residência. Na Pesquisa: inserção e participação em grupos que desenvolvem atividades de pesquisas científicas, tecnológicas ou artísticas. Na Extensão: início da participação em atividade de extensão na sua área de conhecimento. Na Administração: participação ausente. Na Representação Institucional: participação nas reuniões do seu colegiado departamental, caso exista. Outras atividades relevantes para cada área específica. Professor Adjunto Para admissão como Adjunto: obrigatoriedade de curso de doutorado defendido. Perfil: docente recém-concursado e que se encontra em estágio probatório. Provavelmente defendeu o doutorado recentemente. Tem competência para iniciar suas pesquisas independentes. Ainda está em fase de conhecimento das potencialidades institucionais. Muitas vezes tem no currículo várias publicações oriundas do trabalho de tese de doutorado. Já tem qualificação para obtenção individual de recursos para pesquisa dos órgãos de fomento. Está em fase de conhecimento das potencialidades institucionais na extensão. O que se espera: No Ensino: participação significativa no ensino de graduação; orientação de alunos de graduação em programas institucionais; participação no ensino para residência; início de participação no ensino da pós-graduação <i>stricto sensu</i>. Na Pesquisa: início de suas pesquisas independentes e/ou inserção e participação em grupos que desenvolvem atividades de pesquisas científicas, tecnológicas ou artísticas. Já apresenta publicações científicas em grupo e individuais. Na Extensão: início da participação em atividade de extensão na sua área de conhecimento. Orientação: orientação de iniciação científica e inserção nos programas de pós-graduação de sua área de atuação. Na Administração: participação ausente. Na Representação Institucional: participação nas reuniões do seu colegiado departamental, caso exista. Outras atividades relevantes para cada área específica. Anexo II: Quadro de pontuação de referência

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

ANEXO II - Quadro de pontuação de referência para níveis iniciais da carreira docente
-- por nível e classe

Nível/Classe	Pontuação de referência
Auxiliar	480 pontos
Assistente	552 pontos
Adjunto	664 pontos

Anexo III: Roteiro para pontuação das atividades docentes

Observações:

1. Cada atividade deve ser computada apenas uma vez.
2. O docente que não cumpriu a carga horária mínima definida em resolução do CEPE, e que não se enquadra nas excepcionalidades definidas pelo CEPE, não pode ter seu pedido de progressão funcional deferido.
3. Somente são computadas as atividades para as quais o docente não recebe remuneração específica, exceto bolsas de agências de fomento ou função gratificada.
4. Somente são computadas as atividades na área de atuação do docente na UnB ou em áreas afins.
5. A nomenclatura dos títulos dos itens e os critérios de análise seguem o disposto na Resolução do CEPE 013/89.

III.1 Ensino

	Descrição do item	Cálculo da pontuação
1.1	Aula teórica ou prática de disciplina ministrada em curso de graduação, pós-graduação <i>stricto sensu</i> ou residência na área de saúde da UnB (Para disciplina ministrada por mais de um docente, a pontuação deverá ser atribuída ao docente de acordo com a carga horária ministrada por ele.)	12 pontos / semestre por crédito
1.2	Aula teórica para turma com mais de 40 alunos. (Este fator introduz uma compensação para docentes que ministram turmas numerosas. Acrescenta-se uma pontuação a cada grupo de 5 alunos a partir de 40.)	0,5 ponto / semestre, por crédito, por grupo de 5 alunos
1.3	Desempenho didático avaliado pelo corpo docente, acima da média da Unidade, considerando-se a média de todas as avaliações dos docentes na UnB disponíveis no período	Acrescenta-se 10% à pontuação obtida no item 1.1 na(s)

		disciplina(s) em que o docente obtiver avaliação acima da média da Unidade
1.4	Aula prática em disciplinas de graduação ou pós-graduação <i>stricto sensu</i> (exceto áreas de saúde e música), em disciplinas que tenham créditos específicos de aula prática, para turma com mais de 20 alunos.	2 pontos para cada grupo completo de 5 alunos acima de 20 alunos
1.5	Aula prática em disciplinas de graduação ou pós-graduação <i>stricto sensu</i> das áreas de saúde e música e em disciplinas com créditos específicos de aula prática, para turma com mais de 10 alunos.	2 pontos para cada grupo completo de 3 alunos acima de 10 alunos

3.8	Membro <i>ad hoc</i> de júri ou comissão julgadora (externa).	6 pontos/evento
3.9	Banca de Processo Seletivo de alunos para pós-graduação <i>stricto sensu</i> e de alunos transferidos de outras instituições para a UnB.	4 pontos/ processo seletivo

III. 4 Cursos

Cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização.

	Descrição do item	Cálculo da pontuação
4.1	Cursos de atualização pedagógica. (Serão pontuados somente cursos com carga horária igual ou superior a 20h.)	2 pontos/curso
4.2	Cursos de atualização ou Estágios de aperfeiçoamento (menos de 180 horas). (Serão pontuados somente cursos com carga horária igual ou superior a 20h.)	2 pontos/curso
4.3	Curso de Aperfeiçoamento (entre 180 e 360 horas).	5 pontos/curso
4.4	Curso de Especialização (mínimo de 360 horas).	8 pontos/curso
4.5	Estágio técnico no exterior ou Doutorado-Sanduiche – 40h/semana, até um ano (52 semanas).	100% da pontuação de referência*, proporcional ao período de duração da atividade
4.6	Pós-Doutorado (até 1 ano)/Doutorado (até 4 anos)/Mestrado (até 2 anos), com dedicação integral.	100% da pontuação de Referência*, proporcional ao período de duração da atividade
4.7	Pós-Doutorado (até 1 ano) /Doutorado (até 4 anos)/Mestrado (até 2 anos), com dedicação parcial.	75 % da pontuação de referência*, proporcional ao período de duração da atividade

III.6 Extensão

	Descrição do item	Cálculo da pontuação
6.1	Participação, como expositor em conferências, fóruns, seminários, mesas-redondas, palestras, oficinas e reuniões com a comunidade em nível local, regional, nacional ou internacional.	15 pontos/tema 100% internacional; 75% nacional; 50% regional e local.
6.2	Minicurso (mínimo de 8h e máximo de 29 h de duração) coordenado e/ou ministrado, com aprovação do Conselho da Unidade e registro no DEX.	50% do valor total de horas do curso para coordenação; 1 ponto/ hora-aula; limite de 30 pontos por ano.
6.3	Curso (a partir de 30 horas de duração) coordenado ou ministrado, com aprovação do Conselho da Unidade e registro no DEX.	50% do valor total de horas do curso para coordenação; 1 ponto/ hora-aula; limite de 50 pontos por ano.
6.4	Coordenador ou participante, como expositor, de feira ou mostra	20 pontos/evento Coordenação: 100%, Participação: 50%.
6.5	Coordenador ou participante de Programa de Extensão de ação contínua, sem remuneração, exceto bolsa institucional, aprovado pelo Conselho da Unidade e Câmara de Extensão.	120 pontos/programa. Coordenação: 100%, Participação: 20%.
6.6	Coordenador ou participante de Projeto de Extensão de ação contínua, sem remuneração, exceto bolsa institucional, aprovado pelo Conselho da Unidade e Câmara de Extensão.	100 pontos/projeto Coordenação: 100%, Participação: 20%.
6.7	Consultoria, assessoria, pericia ou sindicância realizada e aprovada pela Unidade de lotação do docente.	5 pontos/ produto ou serviço Limite semestral: 20 pontos.
6.8	Apoio à comunidade na capacitação, produção e geração de renda, aprovado pelo Conselho da Unidade e pela Câmara de Extensão, com duração mínima de três meses.	20 pontos/semestre

TABELA DE PONTUAÇÃO DAS ATIVIDADES PARA FINS DE PROMOÇÃO E PROGRESSÃO DAS CLASSES A, B, C e D:

		 Tabela_Classe_ABCD.xls Resolução CEPE 0179/2017: Art. 6º A avaliação de desempenho incidirá sobre as seguintes atividades acadêmicas, devidamente descritas no Quadro de Pontuação gerado pelo SADD – Sistema de Acompanhamento de Desempenho Docente, considerando: I ensino na educação superior, assim compreendida qualquer atividade formalmente incluída nos planos de integralização curricular dos cursos de graduação e/ou pós-graduação da Universidade de Brasília; II desempenho didático avaliado pelo corpo discente, conforme normatização da Universidade de Brasília; (...) V extensão, relacionada aos programas, projetos, cursos, eventos e serviços de extensão aprovados pelas instâncias competentes da Universidade de Brasília ou outras instituições; (...) IX recebimento de comendas e premiações advindas do exercício de atividades acadêmicas; (...); § 3º Somente poderá ter promoção ou progressão funcional o docente que tiver atividade de ensino prevista no inciso I, preferencialmente em disciplinas da grade curricular obrigatória, com no mínimo oito horas semanais de aulas, conforme disposto no Art. 57 da Lei n. 9.394/96, salvo nos casos estabelecidos em normas regulamentares. Resolução CEPE n. 96/2023 (Tabela de pontuação para docente titular, classe E, faculdade de Direito):

INDICADORES	PONTO (valor máximo a ser definido pela Unidade acadêmica)
I - ATIVIDADES DE ENSINO	3
Atividade de ensino no nível de graduação	1,0
Atividade de ensino no nível de pós-graduação stricto sensu	1,0
Atividade de orientação no nível de graduação (trabalho de conclusão de curso, estágio, monitoria, iniciação científica, iniciação tecnológica, extensão, PET, PIBIC etc.)	0,1
Atividade de orientação em nível de pós-graduação lato sensu (Especialização)	0,1
Atividade de orientação em nível de mestrado	0,2
Atividade de orientação em nível de doutorado	0,3
Atividade de orientação em nível de pós-doutorado	0,3
Outros indicadores a critério da Unidade	0
II - ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO	4
Artigos completos publicados em periódicos indexados	0,5
Livros publicados (com corpo editorial)	0,5
Capítulos de livros (com corpo editorial)	0,4
Trabalhos completos publicados em anais de eventos	0,2
Trabalhos resumidos publicados em anais de eventos	0,1
Apresentações, a convite, de palestras e trabalhos em eventos no país	0,2
Apresentações, a convite, de palestras e trabalhos em eventos no exterior	0,3
Bolsa de produtividade em Pesquisa ou Desenvolvimento Tecnológico e Extensão	0,1

Coordenação de projetos de pesquisa, ensino ou extensão e liderança de grupos de pesquisa	0,5
Captação de recursos ou bolsa para pesquisa	0,1
Registro de patentes, softwares e assemelhados	0
Produção artística demonstrada publicamente por meios típicos e característicos das áreas de artes cênicas, artes visuais, cinema, música, performance e afins	0
Organização de cursos e eventos	0,3
Participação em atividades de extensão demonstradas pelo envolvimento em formulação de políticas públicas	0,1
Participação em atividades de extensão demonstradas por iniciativas promotoras de inclusão social	0,1
Participação em atividades de extensão demonstradas pela divulgação do conhecimento	0,1
Participação em bancas de concurso público	0,1
Participação em bancas de mestrado e/ou doutorado	0,1
Recebimento de comendas e premiações advindas do exercício de atividades acadêmicas	0,1
Participação em atividades editoriais e/ou arbitragem de produção intelectual e/ou artística	0,1
Assessoria, consultoria ou participação em órgãos de fomento à pesquisa, ao ensino ou à extensão	0,1
Outros indicadores a critério da Unidade	0

Edital n.241/2015 - Direito Empresarial
Critérios das provas, em relação ao 2016, são bem similares, mudando a distribuição de tempo basicamente. Não vale repetir.

Anexo II (repetido para os demais de 2015)

Grupo IV – Exercício de atividades ligadas à administração universitária. Grupo limitado em 2 pontos		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação
4.1	Reitor. Pontuação por ano.	1,0		
4.2	Vice-Reitor, Diretor de Centro, Pró-Reitor. Pontuação por ano.	0,6		
4.3	Ocupantes de outros cargos de CD-3 e CD-4. Pontuação por ano.	0,4		
4.4	Membro de Conselhos Superiores de Universidades. Pontuação por ano.	0,2		
4.5	Presidência de Comissão de Progressão Funcional, Comissão de Ética Profissional e Comitê de Ética em Pesquisa, em Instituição de Ensino Superior.	0,2		
4.6	Chefia de departamento, coordenador de colegiado de curso de graduação, coordenador de programa de pós-graduação de caráter permanente, coordenador de extensão. Pontuação por ano.	0,2		
4.7	Produção voltada para a popularização da ciência e inovação universitária. Pontuação por produção. Limitada a três décimos.	0,1		
4.8	Participação em comissões com foco em processos de inovação universitária. Limitada a três décimos.	0,1		
Total do Grupo IV=>				
PONTUAÇÃO TOTAL =>				

Edital n.4/2016 - Área de Conhecimento: Direito Público e Privado para a Cidadania:

1.3 A seleção para o cargo de Professor de Magistério Superior constará das seguintes provas:

- a) Prova Escrita de Conhecimentos, de caráter eliminatório e classificatório, com peso dois;
- b) Prova Oral para Defesa de Conhecimentos, de caráter eliminatório e classificatório, com peso dois;
- c) Prova Didática, de caráter eliminatório e classificatório, com peso unitário;
- d) Prova de Títulos, de caráter classificatório, com peso unitário. (*critério se repete nos demais editais de 2015 e 2016*)

6.1.1 A Prova Escrita de Conhecimentos terá caráter eliminatório e classificatório, será discursiva e avaliada na escala de 0 (zero) a 10,0 (pontos); e consistirá na resposta a duas questões discursivas elaboradas pela Banca Examinadora a partir do Quadro dos objetos de Avaliação, Anexo I, sendo que a primeira questão se concentrará nos conhecimentos jurídicos do candidato e a segunda se concentrará na sua capacidade de elaborar estratégias pedagógicas adequadas ao ensino de disciplinas jurídicas para outros cursos.

6.2.4 A Prova Oral para a Defesa de Conhecimentos terá duração máxima de 60 (sessenta) minutos, sendo o tempo máximo de 15 (quinze) minutos destinados à apresentação por parte do candidato e o tempo máximo de 45 (quarenta e cinco) minutos destinados à arguição do candidato pela Comissão Examinadora. A soma dos tempos não poderá ultrapassar o tempo de duração máxima da prova. A Prova Oral para a Defesa de Conhecimentos constará de exposição acerca da produção acadêmica do candidato, de sua experiência docente (em ensino, pesquisa e extensão), de suas perspectivas acerca do ensino do direito para cursos não-jurídicos e das atividades de pesquisa e extensão relacionadas com esse tema, de seu grau de conhecimento relativo à área do concurso e de seu grau de domínio das capacidades e habilidades.

6.3.6 A Prova Didática terá duração máxima de 60 (sessenta) minutos, sendo o tempo máximo de 40 (quarenta) minutos destinados à apresentação por parte do candidato e o tempo máximo de 20 (vinte) minutos destinados à arguição do candidato pela Comissão Examinadora. A soma dos tempos não poderá ultrapassar o tempo de duração máxima da Prova Didática.

Anexo II:

Grupo I – Títulos Acadêmicos		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total
Observação: para este grupo, não haverá limitação de data de obtenção do título – Grupo limitado em 2,0 pontos.				
1.1	Doutorado além do previsto como requisito básico.	2,0		
1.2	Mestrado.	1,0		
1.3	Graduação além da prevista como requisito básico.	0,5		
Total do Grupo I =>				

Grupo II – Atividades Ligadas ao Ensino, à Extensão e Estágios – Grupo Limitado em 3,0 pontos.		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total
2.1	Exercício do magistério superior, como docente em curso de graduação e/ou pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Instituição de Ensino Superior devidamente reconhecida. Por cada 60 horas/aula lecionadas. Limitado a um ponto e meio.	0,1		
2.2	Orientação de tese de doutorado aprovada por banca examinadora. Pontuação por tese.	0,6		
2.3	Orientação de dissertação de mestrado aprovada por banca examinadora. Pontuação por dissertação.	0,4		
2.4	Orientação de trabalho de conclusão de curso de graduação aprovado por banca examinadora. Pontuação por trabalho. Limitada a meio ponto.	0,1		
2.5	Orientação de grupo PET. Pontuação por grupo-ano. Limitada a um ponto e meio.	0,1		
2.6	Orientação de aluno bolsista de iniciação científica. Pontuação por bolsista-ano. Limitada a meio ponto.	0,1		
2.7	Orientação de aluno bolsista de extensão. Pontuação por bolsista-ano. Limitada a meio ponto.	0,1		

		a) Prova Escrita de Conhecimentos, de carácter eliminatório e classificatório, com peso unitário; b) Prova Oral para Defesa de Conhecimentos, de carácter eliminatório e classificatório, com peso dois; c) Prova Didática, de carácter eliminatório e classificatório, com peso unitário; d) Prova de Títulos, de carácter classificatório, com peso unitário (critério se repete nos editais de 2019, 2022 e 2024) 10.1.9 Na Prova Escrita de Conhecimentos, cada membro da Comissão Examinadora avaliará e pontuará o candidato em conformidade com os critérios a seguir: a) capacidade analítica e crítica, com pontuação igual a 2,5; b) complexidade e acuidade dos conteúdos desenvolvidos, com pontuação igual a 2,5; c) articulação e contextualização dos conteúdos desenvolvidos, com pontuação igual a 2,0; d) clareza no desenvolvimento das ideias e conceitos, com pontuação igual a 2,5; e) forma (uso correto da Língua Portuguesa), com pontuação igual a 0,5. 10.2.8 Na Prova Oral para Defesa de Conhecimentos, cada membro da Comissão Examinadora avaliará e pontuará o candidato em conformidade com os critérios a seguir: a) nível de conhecimento na área objeto do concurso, com pontuação igual a 4,0; b) capacidade de inter-relacionamento de teorias e conceitos, com pontuação igual a 2,5; c) raciocínio e clareza no desenvolvimento das ideias e conceitos, com pontuação igual a 2,5; d) forma de expressão (uso da norma culta da Língua Portuguesa), com pontuação igual a 0,5; e) adequação da exposição ao tempo previsto, com pontuação igual a 0,5. 10.3.10 Na Prova Didática, cada membro

da Comissão Examinadora avaliará e pontuará o candidato em conformidade com os critérios a seguir:

- a) domínio do objeto de avaliação sorteado, com pontuação igual a 3,0;
- b) capacidade de organizar ideias a respeito do objeto de avaliação sorteado, com pontuação igual a 2,0;
- c) capacidade de expor ideias a respeito do objeto de avaliação sorteado ao nível do aluno de graduação, com pontuação igual a 2,0;
- d) capacidade crítica e objetividade, com pontuação igual a 2,0;
- e) coerência entre o plano de aula apresentado e o desenvolvimento da aula, com pontuação igual a 0,5;
- f) adequação da exposição ao tempo previsto, com pontuação igual a 0,5.

Anexo II:

Grupo I – Títulos Acadêmicos		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total
Observação: para este grupo, não haverá limitação de data de obtenção do título – Grupo limitado em 2,0 pontos.				
1.1	Mestrado concluído em Direito.	0,8		
1.2	Mestrado concluído em área afim.	0,5		
1.3	Mestrado fora da área.	0,4		
1.4	Especialização lato sensu em Direito.	0,4		
1.5	Especialização lato sensu em área afim.	0,3		
1.6	Especialização lato sensu fora da área.	0,2		
Total do Grupo I =>				

Grupo II – Atividades Ligadas ao Ensino, à Extensão e Estágios – Grupo Limitado em 3,5 pontos.		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total
2.1	Exercício do magistério superior, como docente em curso de graduação e/ou pós-graduação em Instituição Pública de Ensino Superior. Por ano letivo completo. Não cumulativa com outras quaisquer no mesmo período. Limitado a 2,4 pontos.	0,6		
2.2	Exercício do magistério superior, como docente em curso de graduação e/ou pós-graduação em Instituição Privada de Ensino Superior. Por ano letivo completo. Não cumulativa com outras quaisquer no mesmo período. Limitado a 2,4 pontos.	0,4		
2.3	Orientação de tese de doutorado defendida e aprovada. Pontuação por tese. Limitado a 2,0 pontos.	0,5		
2.4	Orientação de dissertação de mestrado defendida e aprovada. Pontuação por dissertação. Limitado a 2,0 pontos.	0,4		
2.5	Orientação de monografia de especialização defendida e aprovada. Pontuação por monografia. Limitado a 1,8 pontos.	0,3		
2.6	Orientação de monografia ou trabalho final em curso de graduação defendida e aprovada. Pontuação por monografia ou trabalho. Limitado a 1,4 pontos.	0,2		
2.7	Orientação de grupo PET. Pontuação por grupo-ano. Limitado a 2,0 pontos.	0,2		
2.8	Orientação de aluno bolsista de iniciação científica. Pontuação por bolsista-ano. Limitado a 1,4 pontos.	0,1		
2.9	Orientação de aluno bolsista de monitoria. Pontuação por bolsista-ano. Limitado a 0,8	0,1		

2.10	Orientação de aluno bolsista de extensão. Pontuação por bolsista-ano. Limitado a 1,4 pontos.	0,1		
2.11	Participação em Banca Examinadora de doutorado como membro efetivo. Pontuação por tese. Limitado a 1,0 ponto.	0,3		
2.12	Participação em Banca Examinadora de mestrado como membro efetivo. Pontuação por dissertação. Limitado a 1,0 ponto.	0,2		
2.13	Participação em Banca Examinadora de monografia de conclusão de curso ou de especialização. Limitado a 1,0 ponto.	0,1		
2.14	Participação em Banca Examinadora de Concurso Público de Docente para a classe de Professor Adjunto como membro efetivo.	0,4		
2.15	Coordenação de projeto de pesquisa e/ou de extensão devidamente registrado no órgão competente. Pontuação por programa/projeto. Limitado a 1,8 pontos.	0,3		
2.16	Coordenação de curso de especialização 360 horas. Pontuação por coordenação. Limitado a 2,0 pontos.	0,2		
Total do Grupo II =>				

Grupo III – Produção Científica, Técnica, Artística e Cultural na área do Concurso – Grupo limitado em 3,5 pontos		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total
3.1	Livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,8		
3.2	Livro publicado com ISBN, em área correlata, com pontuação integral para livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,6		
3.3	Capítulo de livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,4		
3.4	Capítulo de livro publicado com ISBN, em área correlata com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,3		
3.5	Patente Registrada no exterior.	0,5		
3.6	Patente Registrada no Brasil.	0,3		
3.7	Artigo especializado publicado na imprensa. Pontuação pelo conjunto.	0,2		
3.8	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A1, na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por publicação.	0,6		
3.9	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A2 ou B1. Pontuação por publicação.	0,5		
3.10	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis B2, B3, B4 ou B5. Pontuação por publicação.	0,3		
3.11	Trabalho completo publicado em anais de congresso internacional, na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por trabalho.	0,2		
3.12	Trabalho completo publicado em anais de congresso na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por trabalho.	0,1		

3.13	Resumo publicado em anais de congresso internacional na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por resumo. Limitado a 1,0 ponto.	0,1		
3.14	Resumo publicado em anais de congresso nacional na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por resumo. Limitado a 1,0 ponto.	0,1		
3.15	Prêmio por atividade científica, na área de conhecimento objeto do concurso. Limitado a 1,0 ponto.	0,2		
3.16	Consultoria a órgão especializado de gestão científica, tecnológica ou consultoria técnica prestada a órgão público ou privado. Limitado a 1,0 ponto.	0,2		
3.17	Manual didático ou outro instrumento didático. Pontuação por manual ou instrumento. Limitado a 1,0 ponto.	0,2		
3.18	Organização de congressos. Pontuação pelo conjunto.	0,2		
Total do Grupo III =>				

Grupo IV – Exercício de atividades ligadas à administração universitária. Grupo limitado em 1,0 ponto		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total
4.1	Ocupantes de outros cargos de CD-3 e CD-4. Pontuação por ano.	0,1		
4.2	Membro de Conselhos Superiores de Universidades. Pontuação por ano.	0,1		
4.3	Presidência de Comissão de Progressão Funcional, Comissão de Ética Profissional e Comitê de Ética em Pesquisa, em instituição de Ensino Superior.	0,1		
4.4	Chefia de departamento, coordenador de colegiado de curso de graduação, coordenador de programa de pós-graduação de caráter permanente. Pontuação por ano.	0,1		
4.5	Coordenação de curso de especialização de caráter permanente ou eventual. Pontuação por curso.	0,1		
4.6	Atividade profissional relacionada com a área de conhecimento. Pontuação por ano.	0,1		
Total do Grupo IV=>				

Edital n.106/2019 - Relações Internacionais e Direito Internacional Público

1.3 A seleção para o cargo de Professor de Magistério Superior constará das seguintes provas:

- Prova Escrita de Conhecimentos, de caráter eliminatório e classificatório, com peso unitário;
- Prova Oral para Defesa de Conhecimentos, de caráter eliminatório e classificatório, com peso dois;
- Prova Didática, de caráter eliminatório e classificatório, com peso unitário;
- Prova de Títulos, de caráter classificatório, com peso unitário.

		10.2.4 A Prova Didática terá duração máxima de 50 (cinquenta) minutos, sendo o tempo máximo de 30 (trinta) minutos destinados à apresentação por parte do candidato e o tempo mínimo de 10 (dez) minutos destinados à arguição do candidato pela Comissão Examinadora. A soma dos tempos não poderá ultrapassar o tempo de duração máxima da Prova Didática. 10.2.10 Na Prova Didática, cada membro da Comissão Examinadora avaliará e pontuará o candidato em conformidade com os critérios a seguir: a) domínio do objeto de avaliação sorteado, com pontuação igual a 2,5; b) capacidade de organizar ideias a respeito do objeto de avaliação sorteado, com pontuação igual a 1,5; c) capacidade de expor ideias a respeito do objeto de avaliação sorteado ao nível do aluno de graduação, com pontuação igual a 2,0; d) objetividade, com pontuação igual a 1,5; e) espírito crítico, com pontuação igual a 0,5; f) coerência entre o plano de aula apresentado e o desenvolvimento da aula, com pontuação igual a 0,25; g) adequação da exposição ao tempo previsto, com pontuação igual a 0,25. 10.3.3 A Prova Oral para a Defesa de Conhecimentos constará de exposição acerca da produção acadêmica do candidato e sobre o seu grau de conhecimento relativo à área do concurso. 10.3.4 A Prova Oral para a Defesa de Conhecimentos terá duração máxima de 50 (cinquenta) minutos, sendo o tempo máximo de 30 (trinta) minutos destinados à apresentação por parte do candidato e o tempo mínimo de 10 (dez) minutos destinados à arguição do candidato pela Comissão Examinadora. A soma dos tempos não poderá ultrapassar o tempo

		de duração máxima da prova. 10.3.8 Na Prova Oral para Defesa de Conhecimentos, cada membro da Comissão Examinadora avaliará e pontuará o candidato em conformidade com os critérios a seguir: a) nível de conhecimento na área objeto do concurso, com pontuação igual a 3,0; b) capacidade de inter-relacionamento de ideias e conceitos, com pontuação igual a 2,5; c) raciocínio, com pontuação igual a 2,0; d) forma de expressão (uso da norma culta da Língua Portuguesa), com pontuação igual a 1,5; e) adequação da exposição ao tempo previsto, com pontuação igual a 1,0. 10.4.9 Na Prova Escrita de Conhecimentos, cada membro da Comissão Examinadora avaliará e pontuará o candidato em conformidade com os critérios a seguir: a) capacidade analítica e crítica das questões, com pontuação igual a 3,0; b) complexidade e acuidade dos conteúdos desenvolvidos, com pontuação igual a 2,0; c) articulação e contextualização dos conteúdos desenvolvidos, com pontuação igual a 2,0; d) clareza no desenvolvimento das ideias e conceitos, com pontuação igual a 1,5; e) forma (uso correto da Língua Portuguesa), com pontuação igual a 1,5. Anexo II - Formulário de pontuação <table><tr><th colspan="2">Grupo I – Títulos Acadêmicos</th><th>Valor de cada Título</th><th>Quantidade de Títulos</th><th>Pontuação Total</th></tr><tr><td colspan="5">Observação: para este grupo, não haverá limitação de data de obtenção do título – Grupo limitado em 3,35 pontos.</td></tr><tr><td>1.1</td><td>Mestrado concluído na área do concurso</td><td>0,8</td><td></td><td></td></tr><tr><td>1.2</td><td>Mestrado concluído em área afim.</td><td>0,5</td><td></td><td></td></tr><tr><td>1.3</td><td>Mestrado fora da área.</td><td>0,4</td><td></td><td></td></tr><tr><td>1.4</td><td>Especialização <i>lato sensu</i> na área do concurso.</td><td>0,4</td><td></td><td></td></tr><tr><td>1.5</td><td>Especialização <i>lato sensu</i> em área afim.</td><td>0,2</td><td></td><td></td></tr><tr><td>1.6</td><td>Especialização <i>lato sensu</i> fora da área.</td><td>0,2</td><td></td><td></td></tr><tr><td colspan="2">Total do Grupo I =></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Grupo I – Títulos Acadêmicos		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total	Observação: para este grupo, não haverá limitação de data de obtenção do título – Grupo limitado em 3,35 pontos.					1.1	Mestrado concluído na área do concurso	0,8			1.2	Mestrado concluído em área afim.	0,5			1.3	Mestrado fora da área.	0,4			1.4	Especialização <i>lato sensu</i> na área do concurso.	0,4			1.5	Especialização <i>lato sensu</i> em área afim.	0,2			1.6	Especialização <i>lato sensu</i> fora da área.	0,2			Total do Grupo I =>				
Grupo I – Títulos Acadêmicos		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total																																											
Observação: para este grupo, não haverá limitação de data de obtenção do título – Grupo limitado em 3,35 pontos.																																															
1.1	Mestrado concluído na área do concurso	0,8																																													
1.2	Mestrado concluído em área afim.	0,5																																													
1.3	Mestrado fora da área.	0,4																																													
1.4	Especialização <i>lato sensu</i> na área do concurso.	0,4																																													
1.5	Especialização <i>lato sensu</i> em área afim.	0,2																																													
1.6	Especialização <i>lato sensu</i> fora da área.	0,2																																													
Total do Grupo I =>																																															

Grupo II – Atividades Ligadas ao Ensino, à Extensão e Estágios – Grupo Limitado em 3,65 pontos.		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total
2.1	Exercício do magistério superior, como docente em curso de graduação e/ou pós-graduação em Instituição Pública de Ensino Superior. Por ano letivo completo. Não cumulativa com outras quaisquer no mesmo período.	1,0		
2.2	Exercício do magistério superior, como docente em curso de graduação e/ou pós-graduação em Instituição Privada de Ensino Superior. Por ano letivo completo. Não cumulativa com outras quaisquer no mesmo período.	0,5		
2.3	Orientação de dissertação de mestrado aprovada. Pontuação por dissertação.	0,7		
2.4	Orientação de monografia de especialização aprovada. Pontuação por monografia. Limitado a 3,5 pontos.	0,5		
2.5	Orientação de monografia ou trabalho final em curso de graduação. Pontuação por monografia ou trabalho. Limitado a 3,0 pontos.	0,3		
2.6	Orientação de grupo PET. Pontuação por grupo-ano. Limitado a 2,0 pontos.	0,2		
2.7	Orientação de aluno bolsista de iniciação científica. Pontuação por bolsista-ano. Limitado a 2,0 pontos.	0,1		
2.8	Orientação de aluno bolsista de monitoria. Pontuação por bolsista-ano. Limitado a 2,0 pontos.	0,1		
2.9	Orientação de aluno bolsista de extensão. Pontuação por bolsista-ano. Limitado a 2,0 pontos.	0,1		
2.10	Participação em Banca Examinadora de doutorado como membro efetivo. Pontuação por tese.	0,4		

/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=4277542&infra

SEIUnB - 3796563 - Edital

2.11	Participação em Banca Examinadora de mestrado como membro efetivo. Pontuação por dissertação.	0,3		
2.12	Participação em Banca Examinadora de monografia de conclusão de curso ou de especialização.	0,2		
2.13	Participação em Banca Examinadora de Concurso Público de Docente para a classe de Professor Adjunto como membro efetivo.	0,1		
2.14	Coordenação de projeto de pesquisa e de extensão devidamente registrado no órgão competente. Pontuação por programa/projeto. Limitado a 3,0 pontos.	0,3		
2.15	Coordenação de curso de especialização 360 horas. Pontuação por coordenação. Limitado a 3,0 pontos.	0,2		
2.16	Coordenação de curso de extensão (mínimo de 15h/aula). Pontuação por coordenação. Limitado a 2,0 pontos.	0,1		
Total do Grupo II =>				

Grupo III – Produção Científica, Técnica, Artística e Cultural na área do Concurso – Grupo limitado em 2,6 pontos		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total
3.1	Livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,7		
3.2	Livro publicado com ISBN, em área correlata, com pontuação integral para livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,5		
3.3	Capítulo de livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,3		
3.4	Capítulo de livro publicado com ISBN, em área correlata com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,2		
3.5	Patente Registrada no exterior.	0,5		
3.6	Patente Registrada no Brasil.	0,3		
3.7	Artigo especializado publicado na imprensa. Pontuação pelo conjunto.	0,3		
3.8	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A internacional, na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por publicação.	0,3		
3.9	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A ou B nacional. Pontuação por publicação.	0,2		
3.10	Trabalho completo publicado em anais de congresso internacional, na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por trabalho.	0,2		
3.11	Trabalho completo publicado em anais de congresso nacional na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por trabalho.	0,1		
3.12	Trabalho completo publicado em anais de congresso regional na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por trabalho.	0,1		
3.13	Resumo publicado em anais de congresso internacional na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por resumo. Limitado a 3,0 pontos.	0,1		
3.14	Resumo publicado em anais de congresso nacional na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por resumo. Limitado a 2,0 pontos.	0,1		
3.15	Prêmio por atividade científica, na área de conhecimento objeto do concurso. Limitado a 2,0 pontos.	0,2		
3.16	Consultoria a órgão especializado de gestão científica, tecnológica ou consultoria técnica prestada a órgão público ou privado. Limitado a 2,0 pontos.	0,2		
3.17	Manual didático ou outro instrumento didático. Pontuação por manual ou instrumento. Limitado a 2,0 pontos.	0,1		
3.18	Organização de congressos. Pontuação pelo conjunto.	0,2		
Total do Grupo III =>				

Grupo IV – Exercício de atividades ligadas à administração universitária. Grupo limitado em 0,4 pontos		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total
4.1	Ocupantes de outros cargos de CD-3 e CD-4. Pontuação por ano.	0,1		
4.2	Membro de Conselhos Superiores de Universidades. Pontuação por ano.	0,05		
4.3	Presidência de Comissão de Progressão Funcional, Comissão de Ética Profissional e Comitê de Ética em Pesquisa, em Instituição de Ensino Superior.	0,05		
4.4	Chefia de departamento, coordenador de colegiado de curso de graduação, coordenador de programa de pós-graduação de caráter permanente. Pontuação por ano.	0,1		
4.5	Coordenação de curso de especialização de caráter permanente ou eventual. Pontuação por curso.	0,05		
4.6	Atividade profissional relacionada com a área de conhecimento. Pontuação por ano.	0,05		
Total do Grupo IV=>				
PONTUAÇÃO TOTAL =>				

Edital n. 235/2019 - Dir. Privado e Processual Civil

1.3 A seleção para o cargo de Professor

		de Magistério Superior constará das seguintes provas: a) Prova Escrita de Conhecimentos, de caráter eliminatório e classificatório, com peso unitário (obrigatória para as denominações de Auxiliar e Assistente “A” e optava para a denominação de Adjunto “A”); b) Prova Oral para Defesa de Conhecimentos, de caráter eliminatório e classificatório, com peso dois (obrigatória para todas as denominações da classe “A”); c) Prova Didática, de caráter eliminatório e classificatório, com peso unitário (obrigatória para todas as denominações da classe “A”); d) Prova de Títulos, de caráter classificatório, com peso unitário (obrigatória para todas as denominações da classe “A”). 10.2.10 Na Prova Didática, cada membro da Comissão Examinadora avaliará e pontuará o candidato em conformidade com os critérios a seguir: a) domínio do objeto de avaliação sorteado, com pontuação igual a 3,0; b) capacidade de organizar ideias a respeito do objeto de avaliação sorteado, com pontuação igual a 2,0; c) capacidade de expor ideias a respeito do objeto de avaliação sorteado ao nível do aluno de graduação, com pontuação igual a 2,0; d) capacidade crítica e objetividade, com pontuação igual a 2,0; e) coerência entre o plano de aula apresentado e o desenvolvimento da aula, com pontuação igual a 0,5; f) adequação da exposição ao tempo previsto, com pontuação igual a 0,5. 10.3.9 Na Prova Oral para Defesa de Conhecimentos, cada membro da Comissão Examinadora avaliará e pontuará o candidato em conformidade com os critérios a seguir: a) nível de conhecimento na área objeto

do concurso, com pontuação igual a 4,0;
 b) capacidade de inter-relacionamento de ideias e conceitos, com pontuação igual a 3,0;
 c) raciocínio, com pontuação igual a 2,0;
 d) forma de expressão (uso da norma culta da Língua Portuguesa), com pontuação igual a 0,5;
 e) adequação da exposição ao tempo previsto, com pontuação igual a 0,5.

10.4.9 Na Prova Escrita de Conhecimentos, cada membro da Comissão Examinadora avaliará e pontuará o candidato em conformidade com os critérios a seguir:

a) capacidade analítica e crítica das questões, com pontuação igual a 2,5;
 b) complexidade e acuidade dos conteúdos desenvolvidos, com pontuação igual a 2,5;
 c) articulação e contextualização dos conteúdos desenvolvidos, com pontuação igual a 2,5;
 d) clareza no desenvolvimento das ideias e conceitos, com pontuação igual a 2,0;
 e) forma (uso correto da Língua Portuguesa), com pontuação igual a 0,5.

Grupo I – Títulos Acadêmicos		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total
Observação: para este grupo, não haverá limitação de data de obtenção do título – Grupo limitado em 2,0 pontos.				
1.1	Mestrado concluído na área do concurso	0,8		
1.2	Mestrado concluído em área afim.	0,5		
1.3	Mestrado fora da área.	0,4		
1.4	Especialização <i>lato sensu</i> na área do concurso.	0,4		
1.5	Especialização <i>lato sensu</i> em área afim.	0,3		
1.6	Especialização <i>lato sensu</i> fora da área.	0,2		

		Grupo II – Atividades Ligadas ao Ensino, à Extensão e Estágios – Grupo Limitado em 3,5 pontos.		Valor de cada Título
		2.1	Exercício do magistério superior, como docente em curso de graduação e/ou pós-graduação em Instituição Pública de Ensino Superior. Por ano letivo completo. Não cumulativa com outras quaisquer no mesmo período. Limitado a 2,4 pontos.	0,6
		2.2	Exercício do magistério superior, como docente em curso de graduação e/ou pós-graduação em Instituição Privada de Ensino Superior. Por ano letivo completo. Não cumulativa com outras quaisquer no mesmo período. Limitado a 2,4 pontos.	0,4
		2.3	Orientação de tese de doutorado defendida e aprovada. Pontuação por tese. Limitado a 2,0 pontos.	0,5
		2.4	Orientação de dissertação de mestrado defendida e aprovada. Pontuação por dissertação. Limitado a 2,0 pontos.	0,4
		2.5	Orientação de monografia de especialização defendida e aprovada. Pontuação por monografia. Limitado a 1,8 pontos.	0,3
		2.6	Orientação de monografia ou trabalho final em curso de graduação defendida e aprovada. Pontuação por monografia ou trabalho. Limitado a 1,4 pontos.	0,2
		2.7	Orientação de grupo PET. Pontuação por grupo-ano. Limitado a 2,0 pontos.	0,2
		2.8	Orientação de aluno bolsista de iniciação científica. Pontuação por bolsista-ano. Limitado a 1,4 pontos.	0,1
		2.9	Orientação de aluno bolsista de monitoria. Pontuação por bolsista-ano. Limitado a 0,8 ponto.	0,1
		2.10	Orientação de aluno bolsista de extensão. Pontuação por bolsista-ano. Limitado a 1,4 pontos.	0,1
		2.11	Participação em Banca Examinadora de doutorado como membro efetivo. Pontuação por tese. Limitado a 1,0 ponto.	0,3
		2.12	Participação em Banca Examinadora de mestrado como membro efetivo. Pontuação por dissertação. Limitado a 1,0 ponto.	0,2
		2.13	Participação em Banca Examinadora de monografia de conclusão de curso ou de especialização. Limitado a 1,0 ponto.	0,1
		2.14	Participação em Banca Examinadora de Concurso Público de Docente para a classe de Professor Adjunto como membro efetivo.	0,4
		2.15	Coordenação de projeto de pesquisa e/ou de extensão devidamente registrado no órgão competente. Pontuação por programa/projeto. Limitado a 1,8 pontos.	0,3
		2.16	Coordenação de curso de especialização 360 horas. Pontuação por coordenação. Limitado a 2,0 pontos.	0,2

		<table> <tr> <th colspan="2">Grupo III – Produção Científica, Técnica, Artística e Cultural na área do Concurso – Grupo limitado em 3,5 pontos</th><th>Valor de cada Título</th></tr> <tr> <td>3.1</td><td>Livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.</td><td>0,8</td></tr> <tr> <td>3.2</td><td>Livro publicado com ISBN, em área correlata, com pontuação integral para livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.</td><td>0,6</td></tr> <tr> <td>3.3</td><td>Capítulo de livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.</td><td>0,4</td></tr> </table>	Grupo III – Produção Científica, Técnica, Artística e Cultural na área do Concurso – Grupo limitado em 3,5 pontos		Valor de cada Título	3.1	Livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,8	3.2	Livro publicado com ISBN, em área correlata, com pontuação integral para livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,6	3.3	Capítulo de livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,4																																	
Grupo III – Produção Científica, Técnica, Artística e Cultural na área do Concurso – Grupo limitado em 3,5 pontos		Valor de cada Título																																													
3.1	Livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,8																																													
3.2	Livro publicado com ISBN, em área correlata, com pontuação integral para livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,6																																													
3.3	Capítulo de livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,4																																													
		ei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&i																																													
		SEI/UnB - 4347623 - Edital <table> <tr> <td>3.4</td><td>Capítulo de livro publicado com ISBN, em área correlata com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.</td><td>0,3</td></tr> <tr> <td>3.5</td><td>Patente Registrada no exterior.</td><td>0,5</td></tr> <tr> <td>3.6</td><td>Patente Registrada no Brasil.</td><td>0,3</td></tr> <tr> <td>3.7</td><td>Artigo especializado publicado na imprensa. Pontuação pelo conjunto.</td><td>0,2</td></tr> <tr> <td>3.8</td><td>Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A1, na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por publicação.</td><td>0,6</td></tr> <tr> <td>3.9</td><td>Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A2 ou B1. Pontuação por publicação.</td><td>0,5</td></tr> <tr> <td>3.10</td><td>Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis B2, B3, B4 ou B5. Pontuação por publicação.</td><td>0,3</td></tr> <tr> <td>3.11</td><td>Trabalho completo publicado em anais de congresso internacional, na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por trabalho.</td><td>0,2</td></tr> <tr> <td>3.12</td><td>Trabalho completo publicado em anais de congresso na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por trabalho.</td><td>0,1</td></tr> <tr> <td>3.13</td><td>Resumo publicado em anais de congresso internacional na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por resumo. Limitado a 1,0 ponto.</td><td>0,1</td></tr> <tr> <td>3.14</td><td>Resumo publicado em anais de congresso nacional na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por resumo. Limitado a 1,0 ponto.</td><td>0,1</td></tr> <tr> <td>3.15</td><td>Prêmio por atividade científica, na área de conhecimento objeto do concurso. Limitado a 1,0 ponto.</td><td>0,2</td></tr> <tr> <td>3.16</td><td>Consultoria a órgão especializado de gestão científica, tecnológica ou consultoria técnica prestada a órgão público ou privado. Limitado a 1,0 ponto.</td><td>0,2</td></tr> <tr> <td>3.17</td><td>Manual didático ou outro instrumento didático. Pontuação por manual ou instrumento. Limitado a 1,0 ponto.</td><td>0,2</td></tr> <tr> <td>3.18</td><td>Organização de congressos. Pontuação pelo conjunto.</td><td>0,2</td></tr> </table>	3.4	Capítulo de livro publicado com ISBN, em área correlata com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,3	3.5	Patente Registrada no exterior.	0,5	3.6	Patente Registrada no Brasil.	0,3	3.7	Artigo especializado publicado na imprensa. Pontuação pelo conjunto.	0,2	3.8	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A1, na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por publicação.	0,6	3.9	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A2 ou B1. Pontuação por publicação.	0,5	3.10	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis B2, B3, B4 ou B5. Pontuação por publicação.	0,3	3.11	Trabalho completo publicado em anais de congresso internacional, na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por trabalho.	0,2	3.12	Trabalho completo publicado em anais de congresso na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por trabalho.	0,1	3.13	Resumo publicado em anais de congresso internacional na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por resumo. Limitado a 1,0 ponto.	0,1	3.14	Resumo publicado em anais de congresso nacional na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por resumo. Limitado a 1,0 ponto.	0,1	3.15	Prêmio por atividade científica, na área de conhecimento objeto do concurso. Limitado a 1,0 ponto.	0,2	3.16	Consultoria a órgão especializado de gestão científica, tecnológica ou consultoria técnica prestada a órgão público ou privado. Limitado a 1,0 ponto.	0,2	3.17	Manual didático ou outro instrumento didático. Pontuação por manual ou instrumento. Limitado a 1,0 ponto.	0,2	3.18	Organização de congressos. Pontuação pelo conjunto.	0,2
3.4	Capítulo de livro publicado com ISBN, em área correlata com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior e 80% para o publicado no Brasil.	0,3																																													
3.5	Patente Registrada no exterior.	0,5																																													
3.6	Patente Registrada no Brasil.	0,3																																													
3.7	Artigo especializado publicado na imprensa. Pontuação pelo conjunto.	0,2																																													
3.8	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A1, na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por publicação.	0,6																																													
3.9	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A2 ou B1. Pontuação por publicação.	0,5																																													
3.10	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis B2, B3, B4 ou B5. Pontuação por publicação.	0,3																																													
3.11	Trabalho completo publicado em anais de congresso internacional, na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por trabalho.	0,2																																													
3.12	Trabalho completo publicado em anais de congresso na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por trabalho.	0,1																																													
3.13	Resumo publicado em anais de congresso internacional na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por resumo. Limitado a 1,0 ponto.	0,1																																													
3.14	Resumo publicado em anais de congresso nacional na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por resumo. Limitado a 1,0 ponto.	0,1																																													
3.15	Prêmio por atividade científica, na área de conhecimento objeto do concurso. Limitado a 1,0 ponto.	0,2																																													
3.16	Consultoria a órgão especializado de gestão científica, tecnológica ou consultoria técnica prestada a órgão público ou privado. Limitado a 1,0 ponto.	0,2																																													
3.17	Manual didático ou outro instrumento didático. Pontuação por manual ou instrumento. Limitado a 1,0 ponto.	0,2																																													
3.18	Organização de congressos. Pontuação pelo conjunto.	0,2																																													
		<table> <tr> <th colspan="2">Grupo IV – Exercício de atividades ligadas à administração universitária. Grupo limitado em 1,0 ponto</th><th>Valor de cada Título</th></tr> <tr> <td>4.1</td><td>Ocupantes de outros cargos de CD-3 e CD-4. Pontuação por ano.</td><td>0,1</td></tr> <tr> <td>4.2</td><td>Membro de Conselhos Superiores de Universidades. Pontuação por ano.</td><td>0,1</td></tr> <tr> <td>4.3</td><td>Presidência de Comissão de Progressão Funcional, Comissão de Ética Profissional e Comitê de Ética em Pesquisa, em Instituição de Ensino Superior.</td><td>0,1</td></tr> <tr> <td>4.4</td><td>Chefia de departamento, coordenador de colegiado de curso de graduação, coordenador de programa de pós-graduação de caráter permanente. Pontuação por ano.</td><td>0,1</td></tr> <tr> <td>4.5</td><td>Coordenação de curso de especialização de caráter permanente ou eventual. Pontuação por curso.</td><td>0,1</td></tr> <tr> <td>4.6</td><td>Atividade profissional relacionada com a área de conhecimento. Pontuação por ano.</td><td>0,1</td></tr> </table>	Grupo IV – Exercício de atividades ligadas à administração universitária. Grupo limitado em 1,0 ponto		Valor de cada Título	4.1	Ocupantes de outros cargos de CD-3 e CD-4. Pontuação por ano.	0,1	4.2	Membro de Conselhos Superiores de Universidades. Pontuação por ano.	0,1	4.3	Presidência de Comissão de Progressão Funcional, Comissão de Ética Profissional e Comitê de Ética em Pesquisa, em Instituição de Ensino Superior.	0,1	4.4	Chefia de departamento, coordenador de colegiado de curso de graduação, coordenador de programa de pós-graduação de caráter permanente. Pontuação por ano.	0,1	4.5	Coordenação de curso de especialização de caráter permanente ou eventual. Pontuação por curso.	0,1	4.6	Atividade profissional relacionada com a área de conhecimento. Pontuação por ano.	0,1																								
Grupo IV – Exercício de atividades ligadas à administração universitária. Grupo limitado em 1,0 ponto		Valor de cada Título																																													
4.1	Ocupantes de outros cargos de CD-3 e CD-4. Pontuação por ano.	0,1																																													
4.2	Membro de Conselhos Superiores de Universidades. Pontuação por ano.	0,1																																													
4.3	Presidência de Comissão de Progressão Funcional, Comissão de Ética Profissional e Comitê de Ética em Pesquisa, em Instituição de Ensino Superior.	0,1																																													
4.4	Chefia de departamento, coordenador de colegiado de curso de graduação, coordenador de programa de pós-graduação de caráter permanente. Pontuação por ano.	0,1																																													
4.5	Coordenação de curso de especialização de caráter permanente ou eventual. Pontuação por curso.	0,1																																													
4.6	Atividade profissional relacionada com a área de conhecimento. Pontuação por ano.	0,1																																													
		Edital n. 295/2022 - Teoria do Direito																																													

		1.3 A seleção para o cargo de Professor de Magistério Superior constará das seguintes provas: a) Prova Escrita de Conhecimentos, de caráter eliminatório e classificatório, com peso unitário; b) Prova Oral para Defesa de Conhecimentos, de caráter eliminatório e classificatório, com peso dois; c) Prova Didática, de caráter eliminatório e classificatório, com peso unitário; d) Prova de Títulos, de caráter classificatório, com peso unitário. 10.2.10 Na Prova Didática, cada membro da Comissão Examinadora avaliará e pontuará o candidato em conformidade com os critérios a seguir: a) domínio teórico-metodológico do objeto de avaliação sorteado, com pontuação igual a 3,0; b) objetividade, com pontuação igual a 1,5; c) capacidade de expor, analisar e problematizar o ponto em exame, com pontuação igual a 3,5; d) coerência entre o plano de aula apresentado e o desenvolvimento da aula, com pontuação igual a 1,5; e) adequação da exposição ao tempo previsto, com pontuação igual a 0,5. 10.3.9 Na Prova Oral para Defesa de Conhecimentos, cada membro da Comissão Examinadora avaliará e pontuará o candidato em conformidade com os critérios a seguir: a) nível de conhecimento na área objeto do concurso, com pontuação igual a 3,0; b) capacidade de inter-relacionamento de ideias e conceitos, com pontuação igual a 3,0; c) originalidade e pertinência da abordagem, com pontuação igual a 3,0; d) adequação da exposição ao tempo previsto, com pontuação igual a 0,5. e) capacidade de se expressar oralmente

em linguagem fluida e pertinente, usando termos precisos e claros 0,5.

10.4.9 Na Prova Escrita de Conhecimentos, cada membro da Comissão Examinadora avaliará e pontuará o candidato em conformidade com os

critérios a seguir:

- a) capacidade analítica e crítica das questões, com pontuação igual a 3,0;
- b) articulação e precisão na contextualização dos conceitual e/ou histórica das ideias abordadas, com pontuação igual a 3,0;
- c) capacidade de raciocinar e argumentar sobre o objeto de avaliação, com pontuação igual a 2,0;
- d) capacidade de se expressar em linguagem fluida, clara e pertinente no desenvolvimento das ideias e conceitos, com pontuação igual a 2,0.

Grupo I – Títulos Acadêmicos		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total
Observação: para este grupo, não haverá limitação de data de obtenção do título – Grupo limitado em 3,3 pontos.				
1.1	Mestrado acadêmico concluído nas áreas do concurso	2,80		
1.2	Mestrado acadêmico em área diversa do concurso	1,50		
1.3	Especialização <i>lato sensu</i>	0,50		
Total do Grupo I =>				

Grupo II – Atividades Ligadas ao Ensino, à Extensão e Estágios – Grupo Limitado em 3,9 pontos. Referente aos últimos 5 anos.		Valor de cada Título	Quantidade de Títulos	Pontuação Total
2.1	Exercício do magistério superior, como docente em curso de graduação e/ou pós-graduação em Instituição Pública ou Privada de Ensino Superior. Por ano letivo completo. Não cumulativa com outras quaisquer no mesmo período.	0,50		
2.2	Orientação de tese de doutorado aprovada. Pontuação por tese. Limitado a 3 orientações.	0,30		
2.3	Orientação de dissertação de mestrado aprovada. Pontuação por dissertação. Limitado a 3 orientações.	0,25		
2.4	Orientação de monografia ou trabalho final em curso de graduação. Pontuação por monografia ou trabalho. Limitado a 3 orientações.	0,20		
2.5	Orientação de aluno bolsista de iniciação científica. Pontuação por bolsista-ano. Limitado a 1,0 ponto.	0,20		
2.6	Orientação de aluno bolsista de monitoria. Pontuação por bolsista-ano. Limitado a 1,0 ponto.	0,15		
2.7	Orientação de aluno bolsista de extensão. Pontuação por bolsista-ano. Limitado a 1,0 ponto.	0,20		
2.8	Coordenação de projeto de pesquisa e de extensão devidamente registrado no órgão competente. Pontuação por programa/projeto. Limitado a 2,0 pontos.	0,40		
Total do Grupo II =>				

		<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Grupo III – Produção Científica, Técnica, Artística e Cultural nas áreas de conhecimento Objeto do Concurso – Grupo limitado em 2,8 pontos</th><th>Valor de cada Título</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3.1</td><td>Livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para livro publicado no exterior, em língua estrangeira, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>) e 80% para o publicado no Brasil, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>).</td><td>1,00</td></tr> <tr> <td>3.2</td><td>Livro publicado com ISBN, em área correlata ao concurso, com pontuação integral para livro publicado no exterior, em língua estrangeira, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>) e 80% para o publicado no Brasil, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>).</td><td>0,60</td></tr> <tr> <td>3.3</td><td>Capítulo de livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior, em língua estrangeira, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>) e 80% para o publicado no Brasil, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>).</td><td>0,50</td></tr> <tr> <td>3.4</td><td>Capítulo de livro publicado com ISBN, em área correlata ao concurso, com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior, em língua estrangeira, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>) e 80% para o publicado no Brasil, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>).</td><td>0,25</td></tr> <tr> <td>3.5</td><td>Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A internacional, na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por publicação.</td><td>0,80</td></tr> <tr> <td>3.6</td><td>Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A ou B nacional. Pontuação por publicação.</td><td>0,70</td></tr> <tr> <td>3.7</td><td>Prêmio por atividade científica, na área de conhecimento objeto do concurso. Limitado a 2,0 pontos.</td><td>0,50</td></tr> <tr> <td>3.8</td><td>Organização de eventos científicos. Pontuação pelo conjunto.</td><td>0,30</td></tr> <tr> <td colspan="2">Total do Grupo III =></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Grupo III – Produção Científica, Técnica, Artística e Cultural nas áreas de conhecimento Objeto do Concurso – Grupo limitado em 2,8 pontos		Valor de cada Título	3.1	Livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para livro publicado no exterior, em língua estrangeira, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>) e 80% para o publicado no Brasil, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>).	1,00	3.2	Livro publicado com ISBN, em área correlata ao concurso, com pontuação integral para livro publicado no exterior, em língua estrangeira, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>) e 80% para o publicado no Brasil, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>).	0,60	3.3	Capítulo de livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior, em língua estrangeira, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>) e 80% para o publicado no Brasil, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>).	0,50	3.4	Capítulo de livro publicado com ISBN, em área correlata ao concurso, com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior, em língua estrangeira, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>) e 80% para o publicado no Brasil, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>).	0,25	3.5	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A internacional, na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por publicação.	0,80	3.6	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A ou B nacional. Pontuação por publicação.	0,70	3.7	Prêmio por atividade científica, na área de conhecimento objeto do concurso. Limitado a 2,0 pontos.	0,50	3.8	Organização de eventos científicos. Pontuação pelo conjunto.	0,30	Total do Grupo III =>		
Grupo III – Produção Científica, Técnica, Artística e Cultural nas áreas de conhecimento Objeto do Concurso – Grupo limitado em 2,8 pontos		Valor de cada Título																														
3.1	Livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para livro publicado no exterior, em língua estrangeira, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>) e 80% para o publicado no Brasil, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>).	1,00																														
3.2	Livro publicado com ISBN, em área correlata ao concurso, com pontuação integral para livro publicado no exterior, em língua estrangeira, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>) e 80% para o publicado no Brasil, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>).	0,60																														
3.3	Capítulo de livro publicado com ISBN, na área de conhecimento objeto do concurso, com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior, em língua estrangeira, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>) e 80% para o publicado no Brasil, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>).	0,50																														
3.4	Capítulo de livro publicado com ISBN, em área correlata ao concurso, com pontuação integral para capítulo de livro publicado no exterior, em língua estrangeira, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>) e 80% para o publicado no Brasil, com comprovada avaliação por pares (<i>Peer Review</i>).	0,25																														
3.5	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A internacional, na área de conhecimento objeto do concurso. Pontuação por publicação.	0,80																														
3.6	Publicação de trabalho científico em periódico qualificado na CAPES como Qualis A ou B nacional. Pontuação por publicação.	0,70																														
3.7	Prêmio por atividade científica, na área de conhecimento objeto do concurso. Limitado a 2,0 pontos.	0,50																														
3.8	Organização de eventos científicos. Pontuação pelo conjunto.	0,30																														
Total do Grupo III =>																																
		Ficha de avaliação CAPES 2021: 1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual. O processo de Autoavaliação parece ser a grande deficiência do Programa, não porque seja realizado apenas formalmente ou porque seja irrelevante (os dados mostram o contrário), mas porque a agência e a liderança do Programa (frente a outras instâncias da universidade) não se revela de modo claro pelas informações prestadas no relatório Sucupira. Uma das deficiências apontadas pela Autoavaliação (e enfrentada pela Universidade) é a acessibilidade (o relatório informa que um conjunto de obras está sendo realizado para se resolver esse problema), o que demonstra o caráter positivo e transformador da autoavaliação. 1.4.1. Definição do processo de autoavaliação (100%): Ainda que haja efetivos mecanismos de autoavaliação, eles estão ainda muito calcados em um modelo oficial (baseado																														

		em Comissões Próprias de Avaliação), que não poderia ocorrer sem a colaboração dos vários atores do Programa, é verdade, mas cujo desenvolvimento não depende de nenhuma liderança por sua parte em sua configuração político-pedagógica. É de se esperar de um programa com tal nível de excelência que faça um pouco mais nessa área. (p.4)