

---

# O PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* PARA O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL

---

THE ROLE OF POSTGRADUATE COURSES FOR BRAZILIAN LEGAL EDUCATION IN A CONTEXT OF NEOLIBERAL GLOBALIZATION

Carlos Renan Moreira Bretas<sup>1</sup>

<http://lattes.cnpq.br/9420317763437022>

<http://orcid.org/0000-0001-7816-349X>

Recebido em: 7 de novembro de 2020

Aprovado em: 24 de janeiro de 2021

**RESUMO:** O presente artigo analisa as consequências do fenômeno da globalização neoliberal no ensino e seus impactos nos cursos de Direito. Trata-se de uma pesquisa aplicada, predominantemente exploratória e explicativa que, a partir do método hipotético-indutivo, busca alcançar os seguintes objetivos: apresentar as discussões (1) sobre o papel da universidade diante dos anseios de Estado no contexto da globalização neoliberal, (2) discutir o método aplicado ao ensino jurídico no Brasil, (3) apresentar as reformas curriculares realizadas nas últimas décadas, (4) expor brevemente como se deu a expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil, a partir da segunda metade do século passado, (5) assim como abordar as críticas feitas ao modelo de pós-graduação profissional *stricto sensu* em Direito. A pesquisa chegou à conclusão que o paradigma neoliberal coloca em discussão o papel exercido pelas universidades, indicando que tais instituições sirvam a interesses orientados para o mercado. Corolário desse paradigma, diversas críticas são dirigidas à forma de financiamento e administração das universidades. No âmbito do ensino jurídico brasileiro, constatamos que diversas reformas foram realizadas nos currículos dos cursos de graduação, que ora buscavam um modelo de ensino mais dogmático e ora, um currículo mais crítico em relação aos problemas sociais do país. Já no campo da pós-graduação, verificamos que o modelo de pós-graduação profissional *stricto sensu* tem sido impulsionado em diversas áreas do conhecimento, desde a década de 1990, encontrando, porém, maior resistência no campo do Direito. Por fim, o artigo alerta para o risco que a produção de conhecimento científico gradativamente passe a atender interesses empresariais, em detrimento da sua função social.

**Palavras-chave:** mestrado, doutorado, ensino jurídico, pós-graduação *stricto sensu*

**ABSTRACT:** This article analyzes the consequences of neoliberal globalization and its impacts on Law courses. It is an applied research, predominantly exploratory and explanatory which, based on hypothetical-inductive method, seeks to achieve the following objectives: to present the debate (1) about the role of university towards the State's concerns in a context of neoliberal globalization, (2) to discuss the method applied to legal education in Brazil, (3) to present curriculum reforms carried out in the last decades, (4)

---

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD) da Universidade Federal Fluminense (UFF, 2019). Possui Graduação em Direito pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO, 2013). Advogado. E-mail: carlosrenan.br@outlook.com

to briefly explain how the expansion of graduate courses in Brazil took place, starting in the second half of the last century, (5) as well as to address the criticisms made to the *stricto sensu* professional postgraduate model in Law. The research concluded that neoliberal paradigm encourages many discussions about the role played by universities, indicating that such institutions should serve market-oriented interests. Due this paradigm, several criticisms are directed to the way of financing and management universities. In the scope of Brazilian legal education, we found that several reforms were carried out in the curricula of undergraduate courses, which at times sought a more dogmatic teaching model and at times, a more critical curriculum, contextualized with the country's social problems. In the field of graduate studies, we found that the *stricto sensu* professional postgraduate model has been promoted in several areas of knowledge, since the 1990s, however, encountering great resistance in Law field. Finally, the article warns of the risk that the production of scientific knowledge gradually starts to serve business executives, to the detriment of the social function.

**Keywords:** master's degree, doctorate, legal education, postgraduate

## INTRODUÇÃO

Nos últimos 50 anos, houve um grande crescimento dos cursos de pós-graduação no Brasil. Já a partir dos anos 1960, passa a se desenhar um modelo de pós-graduação que seria implementado nos anos seguintes, a partir de aspectos do padrão estadunidense e europeu de ensino. Nosso sistema é estruturado a partir de características de ambos, sobretudo o estadunidense.

Ao longo dos anos 1970, foram criados os denominados Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que estabeleceram diretrizes para a consolidação dos cursos de pós-graduação, os quais se organizaram, em grande maioria, na forma acadêmica. Isso se deu pela intenção dos governos militares em expandir os cursos de pós-graduação, para formar mão de obra docente, a fim de atender à expansão dos cursos de graduação.

Já no final dos anos 1990, surge uma série de normatizações no sentido de desenhar e estruturar a modalidade de mestrados profissionais, sendo criados diversos novos cursos no país. Entretanto, no campo do Direito, o primeiro mestrado profissional surgiu apenas em 2012, diante de uma série de controvérsias. Anos depois, em 2017, surge uma proposta no sentido de se admitir a possibilidade de criação de cursos de doutorado profissionais, retomando características do projeto desenhado em 1965. Além disso, passou a ser cogitada a não mais obrigatoriedade do diploma de mestre para ingresso no curso de doutorado.

Quando se fala de comercialização do ensino ou do conhecimento científico, se está, na verdade, tratando de apenas um aspecto – o mais visível – das mudanças que estão ocorrendo nas últimas décadas nas “relações entre conhecimento e sociedade” (SANTOS, 2008, p. 39-40). Assim como tais mudanças colocam em discussão o ensino nas universidades e seu papel diante da sociedade, é fato que a pós-graduação também passa a se encontrar na mira de críticas sobre sua missão. E, principalmente, a pós-graduação *stricto sensu* acadêmica, que tem por escopo a pesquisa científica e a formação de professores, passa também a ser alvo de pressões por mudanças estruturais.

Nosso objetivo geral neste artigo é discutir os impactos das reformas realizadas nos currículos da graduação em Direito e as propostas de mudanças na pós-graduação *stricto sensu* em Direito, que tendem a intensificar um modelo de ensino tecnicista e dogmático, em detrimento

de um modelo de ensino mais crítico, o qual se buscou construir com as reformas curriculares de 1994 e 2004, na graduação.

Temos por objetivos específicos apresentar as discussões sobre o papel da universidade diante de anseios de Estado, sobre o método aplicado atualmente ao ensino jurídico no Brasil e sobre as reformas curriculares realizadas nas últimas décadas; expor brevemente como se deu a expansão dos cursos de mestrados no Brasil, a partir da segunda metade do século passado; assim como abordar as críticas feitas ao modelo de pós-graduação profissional *stricto sensu* em Direito.

Trata-se de uma pesquisa aplicada, predominantemente exploratória e explicativa que, a partir do método hipotético-indutivo, parte da observação de um fenômeno empírico – no caso, as sucessivas reformas curriculares na graduação e as propostas de mudança na pós-graduação *stricto sensu* em Direito – a fim de propor possíveis conclusões que possam explicar as razões do fenômeno, a partir de um levantamento bibliográfico.

## O PAPEL DA UNIVERSIDADE FRENTE AOS ANSEIOS INSTITUCIONAIS DE ESTADO

Em países semiperiféricos como o Brasil, as universidades estiveram, quase sempre, ligadas a uma “construção do projecto de país, um projecto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar” (SANTOS, 2008, p. 45). Trata-se de um fenômeno visível tanto no momento da criação dos cursos de Direito no Brasil, em 1827, quanto da expansão de cursos de pós-graduação, a partir da década de 1960. Segundo Santos:

Tratava-se de conceber projectos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço económico, social e cultural, território geo-politicamente bem definido (SANTOS, 2008, p. 45).

A criação das faculdades de Direito em Olinda e São Paulo em 1827 tinha como propósito formar um quadro de juristas que pudesse atender a interesses administrativos do Império, na medida em que a “Independência” levou à necessidade de um quadro de profissionais que lidassem com a burocracia do aparelho estatal.

Na primeira década após a proclamação da República, quatro novos cursos de Direito foram criados. Tais cursos, por outro lado, representaram uma tentativa de se enfraquecer uma visão monarquista ainda muito presente nos cursos até então existentes (FRAGALE, 2009, p. 752).

Já durante a ditadura militar, o número de cursos de Direito quintuplicou. As novas faculdades tinham como escopo atender a interesses da classe média, no que tange ao acesso ao ensino superior, como tentativa de obter apoio para o novo regime (FRAGALE, 2009, p. 752-753).<sup>2</sup> E, para formar mão de obra docente para os novos cursos, foi necessário também expandir a pós-graduação *stricto sensu*, com a criação de programas de mestrado e doutorado acadêmicos.

Com o propósito de atender a esses momentos de construção de um projeto nacional,

---

<sup>2</sup> “Em apenas treze anos, os militares criaram o mesmo número de escolas criadas nos 137 anos anteriores” (FRAGALE, 2009, p. 752-753, tradução livre).

afirma Santos (2008, p. 45) que diversos cursos das áreas de ciências humanas, e até mesmo das ciências naturais, se adequaram à formação de conhecimento necessário para a realização dos ideais inerentes a tais projetos, dos quais a própria liberdade acadêmica fazia parte, ainda que exercesse um papel de crítica àqueles ideais.

Contudo, com a globalização neoliberal, que tem por um de seus alvos a desconstrução de ideais ligados a projetos nacionais, a universidade atrelada a esse modelo passa a ser encarada como óbice “à expansão do capitalismo global” (SANTOS, 2008, p. 46). Ao atingir o projeto de Estado Nacional, políticas sociais, como a educação, passam a sofrer graves consequências com o fortalecimento do neoliberalismo. Em se tratando das universidades públicas, os efeitos não se limitam apenas ao financiamento por parte do Estado; as universidades também sofrem pressões “na definição de [suas] prioridades de pesquisa e de formação, não só nas áreas das ciências sociais e de estudos humanísticos, como também nas áreas das ciências naturais, sobretudo nas mais vinculadas a projectos de desenvolvimento tecnológico” (SANTOS, 2008, p. 46-47).

## **AS CONSEQUÊNCIAS DA TRANSNACIONALIZAÇÃO NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR**

O surgimento do pensamento neoliberal é atribuído a um conjunto de doutrinas construídas com a fundação da Sociedade Mont-Pélerin, após uma conferência internacional realizada em 1947 (WILLIAMSON, 2004, p. 2). O papel do Estado para Milton Friedman (1951, p. 92-93), um dos fundadores daquela nova organização, deveria consistir na garantia da concorrência, não se impedindo a entrada de novas empresas no mercado, na prevenção do monopólio, na estabilização monetária, no combate à miséria, na manutenção da lei da ordem, entre outros objetivos.<sup>3</sup>

O pensamento neoliberal passa a ser difundido e implementado na América Latina a partir dos anos 1970, em países como Chile, Uruguai e Argentina, ganhando força na década de 1980 e alcançando seu apogeu na década de 1990, quando grande parte dos países da região passaram a seguir as recomendações do Consenso de Washington (MARTINS, 2011, p. 313). O Consenso de Washington foi uma expressão cunhada por John Williamson em 1989, que estabelecia diretrizes a serem seguidas pelos países da América Latina,<sup>4</sup> buscando implementar “programas de ajustamento e reformas que promoveram mudanças nos modelos econômicos” dos países da região (FILHO, 1994, p. 102).

Ao tratar das consequências do neoliberalismo na América Latina, Martins (2011, p. 313) afirma que este regime econômico “redimensionou as relações de dependência, desestruturou as políticas de substituição de importações e criou novas formas de vinculação da região à economia mundial”. Já no campo da educação superior, Boaventura de Souza Santos discute as mudanças estruturais provocadas pelo paradigma neoliberal, que vão desde o ensino propriamente dito, até a maneira como as universidades são financiadas, levando a perda de sua autonomia.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Para Friedman, “os cidadãos seriam protegidos contra o Estado pela existência de um mercado privado; e uns contra os outros pela preservação da competição” (FRIEDMAN, 1951, p. 3, tradução nossa).

<sup>4</sup> WILLIAMSON, 1992, p. 43-49.

<sup>5</sup> SANTOS, Boaventura de S.; FILHO, Naomar Almeida. A universidade no século XXI: para uma nova universidade. Coimbra: Almedina, 2008, p. 17-77.

O que Boaventura de Sousa Santos denomina de “transnacionalização do mercado de serviços universitários” (SANTOS, 2008, p. 28) é reflexo dos interesses neoliberais na área acadêmica. O neoliberalismo, segundo Santos (2008, p. 28), é um projeto que tem como um de seus objetivos reduzir o financiamento público das universidades em favor do financiamento privado. Embora o neoliberalismo manifeste seus efeitos de forma bem diversificada no Norte e no Sul, a universidade é foco de mudanças em ambas regiões do planeta, levando a um agravamento ainda maior das desigualdades entre universidades em todo mundo (SANTOS, 2008, p. 28).

Maués e Souza (2018, p. 157-158) apontam que instituições internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, passaram a adotar um discurso segundo o qual a educação superior deveria desenvolver um novo e diferente papel, na medida em que tais organizações sustentavam que a produção do conhecimento estivesse alinhada à economia de mercado, “como uma das estratégias para a criação da sociedade do conhecimento”.

Pouco a pouco, os limites entre público e privado têm se tornado cada vez mais tênues. Tal fenômeno repercute no ensino superior e, segundo Sguissardi (2015, p. 871), leva à conversão de um direito à uma mercadoria, “no contexto do ajuste neoliberal e da assim chamada mundialização do capital”.<sup>6</sup>

As universidades são comparadas ao setor de saúde da década de 1970, um campo que supostamente seria “muito fragmentado, pouco produtivo, de baixo nível tecnológico mas com grande procura de tecnologia, com um grande déficit de gestão profissional e uma taxa de capitalização muito baixa”, como indica Santos (2008, p. 29). A partir dessa lógica, certos analistas de mercado defendem que a “educação superior [se transforme] numa mercadoria educacional” (SANTOS, 2008, p. 33). Esta é, segundo o autor, uma meta de médio a longo prazo do projeto neoliberal.

E, para tanto, diversas mudanças estruturais tendem a ocorrer. Tais mudanças atingem com força a autonomia acadêmica das universidades. Prevê Santos (2008, p. 32) que, cada vez mais, “o poder na universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados”. Para a lógica neoliberal, a autonomia universitária é encarada como óbice à “empresarialização da universidade” (SANTOS, 2008, p. 32).

7

Dessa forma, pretende-se que as universidades se sujeitem a uma espécie de “paradigma empresarial”, com a formação de um “mercado educacional” o qual transformaria o ensino em um negócio rentável (SANTOS, 2008, p. 29-30). Trata-se do que Boaventura de Sousa Santos denomina de “pressão hiper-privatística da mercantilização do conhecimento”, que

---

<sup>6</sup> “A mundialização do capital, na esteira da crise do Estado do Bem-Estar Social, e o ajuste neoliberal que se disseminou pela Europa, EUA e Japão, mas também pela América Latina, do Chile e do México, entre outros, ainda em meados da década de 1970, chega ao Brasil a partir do final dos anos 1980 e início dos 1990, quando do Consenso de Washington (1989), e no Governo de Collor de Mello (1990-91) [N.E.: Presidente Fernando Affonso Collor de Mello]. No Brasil, esse movimento adquire especial força a partir de 1995, quando da Reforma do Estado sob o comando do Presidente Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Administração e Reforma do Estado (Mare), José Carlos Bresser-Pereira. Reforma que apontava para a criação de organizações sociais em lugar das autarquias e fundações públicas mantenedoras das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Estas organizações sociais liberariam o Estado da obrigatória e constitucional manutenção das Ifes. Estas deveriam buscar junto a órgãos públicos ou privados os recursos financeiros que não lhes fossem garantidos pelo Fundo Público” (SGUISSARDI, 2015, p. 872).

<sup>7</sup> Afirma ainda Boaventura de Sousa Santos que “o Banco Mundial prevê que o poder dos docentes e a centralidade da sala de aula declinará inexoravelmente à medida que se for generalizando o uso de tecnologias pedagógicas on line” (SANTOS, 2008, p. 32).



leva a uma redução da “responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável” (SANTOS, 2008, p. 43).

Deise Mancebo (2006, p. 61) já afirmava que a pressão sofrida pelos países periféricos em empreender um tipo de “conhecimento apropriável pela cultura empresarial” ia ao encontro de instituições acadêmicas fragilizadas e com carência de recursos financeiros. Segundo a autora, esta situação colocava as universidades em situação de desvantagem e mais propensas a se submeterem a parceiras com o capital.<sup>8</sup>

Para servir a um mercado educacional baseado na mercantilização do conhecimento, o paradigma neoliberal defende mudanças estruturais nas universidades. Além de a autonomia universitária encontrar-se ameaçada diante deste cenário, há uma forte pressão para que mudanças ocorram “por via das tecnologias da informação e da comunicação e dos novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores” (SANTOS, 2008, p. 29-30), como decorrência da expansão de um novo tipo de realidade, a qual conhecemos como sociedade da informação.

Não defendemos aqui que as universidades devam evitar a tecnologia ou que não possam se digitalizar. A tecnologia, quando bem utilizada, pode trazer muitos benefícios. Nosso propósito é examinar tal fenômeno sob vários aspectos, a fim de compreender as consequências dele decorrentes para o papel exercido pelas universidades. A era da informação é uma realidade, a qual todos os indivíduos e instituições estão sujeitos. No entanto, devemos ter cautela e adotar sempre um olhar crítico para o fenômeno.

A supramencionada “pressão hiper-privatística”, a qual alude Boaventura de Sousa Santos, visa atingir o “paradigma institucional e político-pedagógico que domina as universidades públicas” (SANTOS, 2008, p. 29-30). Segundo o autor:

Este paradigma não permite: que as relações entre os públicos relevantes sejam relações mercantis; que a eficiência, a qualidade e a responsabilização educacional sejam definidas em termos de mercado; que se generalize, nas relações professor-aluno, a mediação tecnológica (assente na produção e consumo de objectos materiais e imateriais); que a universidade se abra (e torne vulnerável) às pressões dos clientes; que a concorrência entre “os operadores do ensino” seja o estímulo para a flexibilidade e adaptabilidade às expectativas dos empregadores; que a selectividade orientada para a busca dos nichos de consumo (leia-se recrutamento de estudantes) com mais alto retorno para o capital investido (SANTOS, 2008, p. 29-30).

A evolução tecnológica coloca em discussão a territorialidade das universidades. Estas são instituições “com forte componente territorial bem evidente no conceito de *campus*”, sendo “muito intensa a co-presença e a comunicação presencial”.<sup>9</sup> No entanto, o componente presencial do ensino encontra-se cada vez ameaçado com a intensificação da onda de ensino a distância – o EaD (SANTOS, 2008, p. 48-49).

No Brasil, o EaD é uma modalidade de ensino<sup>10</sup> prevista no art. 80 da lei 9.394/96 (Lei de

---

<sup>8</sup> Segue a autora afirmando que “no Brasil, já ocorrem inegáveis traços nas políticas de pesquisa que demonstram esse raciocínio. O próprio anteprojeto da Reforma da Educação Superior recomenda que a Capes defina as áreas do conhecimento a serem incentivadas, “especialmente aquelas que atendam às demandas de política industrial e comércio exterior” (artigo 12, IV), ou seja, recomenda a mais eficaz aplicação dos recursos em pesquisas que possam trazer retorno para o fortalecimento do capital nacional industrial e agropecuário (exportador)” (MANCIBO, 2006, p. 61).

<sup>9</sup> SANTOS, 2008, p. 48-49

<sup>10</sup> Segundo o art. 1º da lei 9.394/96, “considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de infor-

Diretrizes e Bases), sendo atualmente regulamentado pelo decreto 9.057/17, que prevê a oferta de atividades presenciais em unidades descentralizadas de instituições de ensino, denominadas “polos de educação a distância” (art. 4º c/c art. 5º da lei 9.394/96).

Com a pandemia de Sars-Cov-2, a partir de 2020, instituições de ensino passaram a oferecer, ainda, o ensino de forma remota. A partir da portaria 343/2020 do MEC, foi autorizada “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (art. 1º). Ao contrário o EaD, trata-se de uma medida emergencial de mitigação dos efeitos da pandemia, mas, em razão da readequação de hábitos, seus efeitos a longo prazo podem contribuir para a expansão da modalidade Ead, enfraquecendo ainda mais o “componente territorial das universidades” aludido por Boaventura de Souza (2008, p. 48-49), em favor da “extra-territorialidade” do ensino.

Por outro lado, aponta Fragale (2009, p. 761) que passamos de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, que leva a mudanças na própria dinâmica judicial, que incorpora tais tecnologias. Trata-se de um movimento inevitável, que gradativamente obriga o profissional de Direito a se atualizar com conhecimentos de outras áreas, inclusive. No caso do Brasil, adverte Fragale:

À medida em que um mercado de direito internacional se desenvolve, o currículo jurídico deve ser capaz de integrar práticas estrangeiras e lidar com novos desafios. No entanto, isso dificilmente acontece. Nem o currículo nem suas atividades clínicas jurídicas integram tais dimensões, embora a integração de práticas estrangeiras tenha sido sustentada pelas últimas reformas como uma dimensão importante da educação jurídica brasileira (FRAGALE, 2009, p. 761, tradução livre).

No âmbito internacional, é notável os efeitos que o processo de Bolonha provocou nas universidades europeias, rompendo com seu “paradigma curricular do ensino superior e sua noção espacial e nacional”, reduzindo-se o ensino a um negócio de mercado (HAGINO, 2017, p. 58). Trata-se de um dos reflexos do contexto de “transnacionalização do mercado de serviços universitários” (SANTOS, 2008, p. 28) apontado acima, que leva não só à redução da autonomia dos Estados Nacionais (HAGINO, 2017, p. 58), mas também à desconstrução do paradigma de ensino até então vigente.<sup>11</sup>

Se por um lado, as universidades tem sofrido uma “pressão hiper-privatística” que ameaça seu “paradigma institucional e político-pedagógico” (SANTOS, 2008, p. 29-30), por outro lado, há também uma pressão “hiper-publicista”<sup>12</sup> (SANTOS, 2008, p. 44) que coloca em discussão a que tipos de objetivos as universidades atendem hoje em dia e como tais objetivos são relevantes do ponto de vista social. Este é o ponto que trataremos a seguir.

---

mação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos”.

<sup>11</sup> “A criação de uma área europeia de ensino superior não é parte de uma agenda de desenvolvimento científico e tecnológico, mas uma consequência da pressão da globalização no campo educativo. As políticas europeias de ensino superior possuem diversas características dos processos de globalização da educação, como a transnacionalização do ensino superior, a mobilidade e preconização de investimentos privados nas universidades. [...] A Reforma de Bolonha apresenta os objetivos a serem realizados pelas universidades europeias a fim de garantir uma maior competitividade no cenário internacional” (HAGINO, 2017, p. 58).

<sup>12</sup> “Uma pressão hiper-publicista social difusa que estilha o espaço público restrito da universidade em nome de um espaço público muito mais amplo atravessado por confrontos muito mais heterogêneos e por concepções de responsabilização social muito mais exigentes” (SANTOS, 2008, p. 44).

## O MÉTODO APLICADO AO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E AS REFORMAS NOS CURRÍCULOS

O ensino do Direito nas universidades até os dias de hoje se sustenta, como apontam Souza e Tercioti (2016, p. 23), em um aspecto predominantemente profissionalizante e orientado para o mercado, o que provoca uma carência de reflexão sobre as relações sociais que são atingidas pelo Direito. Segundo os autores, a faculdade de Direito transforma o conhecimento em uma “relação de consumo”, no sentido de apenas se buscar soluções para problemas de clientes, reduzindo-se as discussões em sala de aula à valorização de “aspectos técnicos e procedimentais, sem uma efetiva discussão sobre a função social das leis e dos códigos”.

Nesse sentido, as aulas de Direito nas universidades são organizadas de maneira em que há a transmissão de conteúdo de forma massificada entre professor-aluno, de forma “bancária”, nas palavras de Paulo Freire:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1994, p. 33).

Na medida em que essa visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (FREIRE, 1994, p. 34).

Boaventura de Sousa Santos defende a modificação de um modelo de “conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário [...], um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe é dada” (SANTOS, 2008, p. 41). Tal transformação se justifica em razão de, nas últimas décadas, o “conhecimento universitário” ter sido produzido e reproduzido de maneira “[descontextualizada] em relação às premências do cotidiano das sociedades” (SANTOS, 2008, p. 40).<sup>13</sup> Dessa forma, a transformação mencionada por Boaventura se consubstanciaria como solução para o desenvolvimento de um conhecimento transdisciplinar – ou como menciona o autor, “extra-muros” – cujos critérios de produção seriam fruto de uma maior integração entre pesquisadores e utilizadores (SANTOS, 2008, p. 41).

No entanto, no Brasil, ao contrário de um conhecimento “pluriversitário”, o ensino do Direito foi historicamente desconectado do contexto social e econômico, principalmente a partir de 1972, com a reforma no ensino jurídico na ocasião. Promovida pela Resolução CFE 3/72, a reforma estabeleceu um currículo mínimo para os cursos de Direito, que contava com uma grande quantidade de matérias de cunho técnico e apenas três disciplinas de natureza básica: Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> “Segundo a lógica deste processo, são os investigadores quem determina os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de pesquisa” (SANTOS, 2008, p. 40).

<sup>14</sup> O inteiro teor da Resolução 3/72, de 25 de fevereiro de 1972, pode ser encontrado no Livro “Novo Currículo Mínimo dos Cursos Jurídicos” de Horário Wanderley Rodrigues, nas páginas 43-45.



Segundo Fragale (2009, p. 756), o ensino jurídico passa, a partir de então, a se concentrar demasiadamente em técnicas jurídicas e no próprio funcionamento do Direito, distanciando-se, cada vez mais, das discussões políticas e centrando-se exclusivamente no campo jurídico. Segue o autor, afirmando que:

Desde os seus primórdios nas antigas práticas da Universidade de Coimbra, [o ensino jurídico] reproduz aulas em que os professores explicam as diferentes opiniões doutrinárias e orientam os alunos na sua eventual escolha de uma delas como a resposta mais adequada e representativa para um problema judicial (FRAGALE, 2009, p. 755-756, tradução livre).

Com isso, a reforma de 1972 não foi capaz de acompanhar as transformações e crises ocorridas ao longo da década de 1980 (FRAGALE, 2009, p. 756),<sup>15</sup> e gradativamente os juristas foram perdendo o papel de protagonismo e liderança em assuntos de Estado para os economistas.

Nos anos 1990, o currículo até então vigente nas universidades sofre uma intensificação das críticas que eram dirigidas ao seu aspecto predominantemente tecnicista e dogmático (JUNQUEIRA, 2002, p. 27). Começa a ganhar muita força a preocupação com o papel do profissional de Direito, que levou, nos anos 1990, a uma nova reforma nos currículos dos cursos. Como mostra Junqueira:

Naquele momento, defendia-se a reforma em nome da necessidade de o bacharel de direito retomar seu papel de elite de Estado. Textualmente, afirmava a Comissão de 1971: "[h]á que se reconduzir as faculdades de Direito ao seu legítimo papel de liderança e promover a formação de bacharéis devidamente aparelhados às novas missões profissionais" (apud Venancio Filho, 1982: 335). Em outro momento, a mesma idéia é reforçada ao se convocarem as faculdades de direito "para a grande tarefa de renovar o ensino jurídico e restaurar a preeminência natural do bacharel numa sociedade em transformação [...]. Conforme consta do documento elaborado, em 1992, pela Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, tratava-se de buscar uma reforma que pudesse superar a crise derivada da crescente perda de significação social e econômica da atividade advocatícia" e da "perda de legitimação do papel do advogado" (JUNQUEIRA, 2002, p. 38).

Ainda na década de 1990, a OAB realizou diversas pesquisas com o propósito de estabelecer um "diagnóstico dos estudos jurídicos brasileiros" (FRAGALE, 2009, p. 757). Em 1994, então, foi aprovada a Portaria 1886/94 que, embora não tenha realizado alterações significativas nas disciplinas dogmáticas dos cursos de Direito (FRAGALE, 2009, p. 757), inseriu diversas matérias<sup>16</sup> com o objetivo de "recuperar uma visão humanista [e] introduzir uma dimensão crítica" ao curso de Direito (JUNQUEIRA, 2002, p. 27). A portaria 1886/94 tornou obrigatórias matérias como Ciência Política, Filosofia e Sociologia Jurídica (JUNQUEIRA, 2002, p.

<sup>15</sup> "Essas mudanças incluíram enormes transformações no cenário político e redescoberta dos movimentos sociais. Os anos 80, um longo período de transição marcado pelo ressurgimento da política brasileira e o ressurgimento das demandas coletivas personificadas no novo sindicalismo, movimentos associativos e comunitários, produziram uma nova realidade socioeconômica para a qual os cursos jurídicos não deram uma resposta jurídica adequada" (FRAGALE, 2009, p. 756, tradução livre).

<sup>16</sup> "Seguindo rigidamente o espírito da Portaria e esta distinção entre matéria e disciplina, os currículos das faculdades de direito devem apenas, em algum momento, abordar as referidas matérias [...]. Ao contrário, por exemplo, do que ocorre com o Direito Civil, no caso da Sociologia Jurídica não existe nenhum consenso sobre o seu conteúdo" (JUNQUEIRA, 2002, p. 30).

27).

Anos depois, em 2004, mais uma reforma foi realizada nos currículos dos cursos de Direito. Desta vez, novas matérias foram incluídas, tais como “antropologia, história e psicologia”, no intuito de se ampliar ainda mais “a demanda por estudos interdisciplinares nas faculdades de direito” (FRAGALE, 2009, p. 757-758, tradução livre). No entanto, é importante ressaltar que, apesar de todas essas mudanças, a mera alteração nos currículos dos cursos de graduação não foi suficiente para se efetivar uma transformação substancial na formação de novos profissionais (JUNQUEIRA, 2002, p. 30-31).<sup>17</sup>

Por outro lado, as reformas nos currículos dos cursos de graduação em Direito seguem um movimento inverso às reformas propostas para os cursos de pós-graduação nos últimos anos, em que se busca expandir a oferta de mestrados profissionais e estabelecer a modalidade de doutorado profissional. Tais propostas aumentam o risco de se intensificar um ensino jurídico ainda mais tecnicista e dogmático, aspectos contra os quais buscou-se superar com as reformas de 1994 e 2004. As mudanças propostas para a pós-graduação *stricto sensu* podem também intensificar a “mercadologização” do ensino e da pesquisa científica. Aprofundaremos essa discussão a seguir.

## O DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil passaram a ser estruturados pelo Estado a partir dos anos 1960, sobretudo com a edição do Parecer nº 977 CES/CFE de 1965, comumente chamado de Parecer Newton Sucupira e com a Reforma Universitária realizada em 1968. A partir desse período, e, sobretudo ao longo da década de 1970, a pós-graduação passa por diversas mudanças, como as de “estruturação, normatização e institucionalização, bem como de ampliação do fomento, da expansão e da adoção de sistemática de avaliação, cujas diretrizes e bases permanecem ainda hoje” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 352). O objetivo então pretendido era consolidar a pós-graduação, estando a “educação e desenvolvimento econômico [...] atrelados num projeto de [...] modelo de ensino superior” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 352).

Especificamente em relação ao papel desempenhado pela universidade, havia um claro objetivo de remodelar o desenho do ensino superior. A intenção era atribuir uma racionalidade instrumental para atender a expansão industrial brasileira, conforme se extrai do Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, convocado pelo Decreto 62.937 de 2 de julho de 1968:

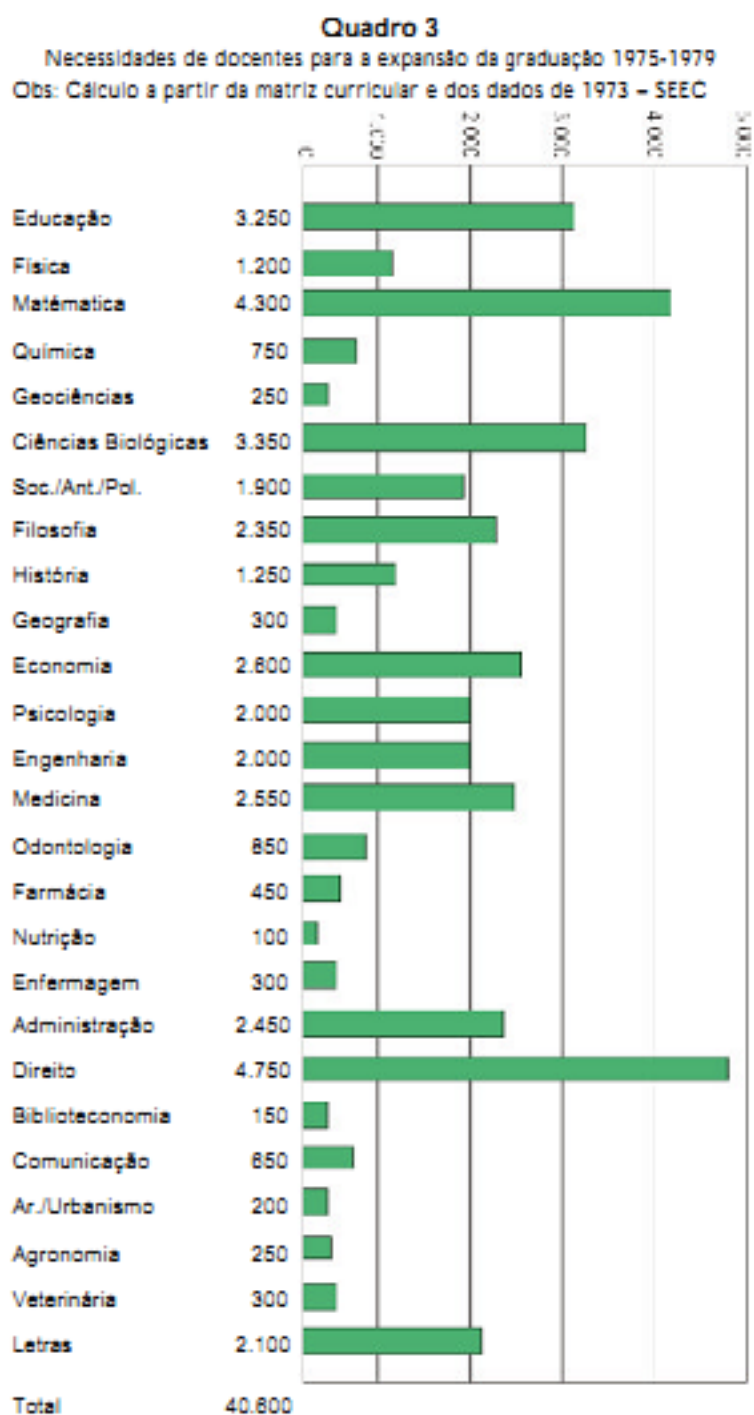
Do primeiro ponto de vista, a reforma tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos. Para tanto impõe-se a metamorfose de uma instituição tradicionalmente acadêmica e socialmente seletiva num centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira (REFORMA, 1983, p. 20).

---

<sup>17</sup> “Nas palavras de Horácio Wanderlei Rodrigues, as novas disciplinas com pretensão crítica podem ser recuperadas pelo sistema e dogmatizadas” (JUNQUEIRA, 2002, p. 30-31).

Dessa forma, a partir dos anos de 1970, foram criados os chamados Planos Nacionais de Pós-Graduação no Brasil (PNPG). O I PNPG, que perdurou de 1975 a 1979, demonstrava uma preocupação no que tange à demanda de mão de obra para atender ao desenvolvimento econômico, o que impunha a necessidade da expansão de cursos de graduação e consequentemente da formação de uma mão de obra docente.

Nesse sentido, o I PNPG sintetizou a necessidade de docentes em cada área de conhecimento, conforme se evidencia na tabela a seguir:



Fonte: I PNPG

É importante apontar que a pós-graduação brasileira foi estruturada a partir da junção de dois modelos: o estadunidense e o europeu. Nos Estados Unidos, os alunos do ensino superior eram submetidos a uma organização “que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes”. Já nos países da Europa, os estudantes da pós-graduação eram cobrados a que “concebessem e realizassem por si mesmos o próprio trabalho”, ou seja, o modelo europeu de ensino era “pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido” (SAVIANI, 2008, p. 309-310). O modelo de inspiração estadunidense previa ainda a existência dos cursos de mestrado e doutorado, na modalidade *stricto sensu*.

Seguindo o aspecto do modelo estadunidense de ensino, o Parecer nº 977/1965 estabeleceu a pós-graduação *stricto sensu* em dois níveis, o de mestrado e o de doutorado, desobrigando a exigência do mestrado para o ingresso nos cursos de doutorado. Além disso, o Parecer estabeleceu a duração mínima de um ano para o mestrado e de dois anos para o doutorado, cujas conclusões dependiam, respectivamente, da elaboração de uma dissertação e de uma tese, além da participação em determinado número de disciplinas no programa. Foi estabelecida ainda a permissão para que os cursos aceitassem alunos formados em áreas distintas do programa, desde que houvesse afinidade temática, entre outras características. Neste parecer, ainda foi reconhecida a natureza acadêmica dos mestrados e doutorados, ao contrário dos cursos de aperfeiçoamento e especializações (PARECER, 2005, p. 172-173).

A pós-graduação brasileira desenvolveu-se, então, predominantemente sob a égide do mestre pesquisador, necessidade do Brasil dos anos 70 (SERAFIM, 2004, p. 8), haja vista o objetivo de se atender à expansão dos cursos de graduação no país, que demandavam mão de obra docente:

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (PARECER, 2005, p. 166).

Somente no fim dos anos 1990, começou a ser estimulada a proposta do modelo de mestrados profissionalizantes.<sup>18</sup> Na primeira década do terceiro milênio, surgiram os primeiros programas dessa “nova” modalidade. Contudo, apenas em 2012 surge o primeiro mestrado profissional em Direito, oferecido pela Fundação Getúlio Vargas.

---

<sup>18</sup> Em dezembro de 1998, o Conselho Superior da Capes estabeleceu os limites da definição de um mestrado profissionalizante: [...] serão considerados como mestrados profissionalizantes os cursos que apresentem estrutura curricular adequada à formação profissional, maioria do corpo docente com doutorado, e apresentação de trabalho final nas formas de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, e desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos. Admite-se a dedicação parcial de discentes. Os cursos de mestrado tradicional podem apresentar propostas solicitando seu enquadramento como profissionalizantes. Os cursos reconhecidos pela CAPES como profissionalizantes estarão sujeitos ao processo de avaliação da pós-graduação empreendido pela agência, consideradas as diferenças entre estes e os cursos convencionais. A CAPES entende que tais cursos possuem vocação para o autofinanciamento, de modo que esse aspecto deve ser explorado nas iniciativas de convênio para patrocínio das atividades (IN-FOCAPES, 1998, nº4, p. 74).

A criação de diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* no âmbito das universidades públicas foi responsável por torná-las pioneiras na condução de pesquisas científicas no Brasil. Um levantamento realizado pela empresa *Clarivate Analytics* indica, por exemplo, que mais de 60% das pesquisas científicas entre 2013 e 2018 foram realizadas no Brasil por um conjunto de 15 universidades públicas.<sup>19</sup>

Apesar disso, alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* apresentam problemas quanto às políticas de incentivo à pesquisa, o que impacta diretamente na preparação de mestres e doutores e na confecção das dissertações e teses, que têm assumido um aspecto exclusivamente dissertativo e bibliográfico, sem apresentar uma natureza de cunho mais crítico. Há muitos trabalhos que seguem uma linha puramente dogmática. Isso traz diversos problemas, que se refletem nos cursos de graduação,<sup>20</sup> como veremos a seguir.

## **POLÊMICAS ENVOLVENDO A CRIAÇÃO DE PROGRAMAS JURÍDICOS DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM DIREITO: UM RETORNO AO *STATUS QUO ANTE*?**

A proposta de mestrados profissionalizantes vai de encontro a uma visão mais reflexiva no meio acadêmico. Um dos argumentos para justificar o ensino profissionalizante no âmbito do mestrado se baseia na ideia de que o mestrado acadêmico, que tem como objetivo a docência e a pesquisa, “passa a ser procurado por uma clientela diversificada, em que temos jovens recém-formados e também gerentes de empresas a procura de qualificação e diferenciação” (SERAFIM, 2004, p. 10-11).

Na visão de Renato Janine, diretor de avaliação da CAPES entre 2004 e 2008, seria necessário atender a demanda que existe “fora e além da academia”, que os cursos acadêmicos por si sozinhos não podem atender. Na visão do autor, seria ainda possível que parte dessa demanda fosse atendida pela melhoria dos cursos de graduação. No entanto, ainda defende a formação dos cursos de pós-graduação profissionais para atender a essa demanda, enfatizando que “dois terços dos mestres e um terço dos doutores encaminha-se para destinos que não são os do ensino superior” (RIBEIRO, SILVEIRA, 2005, p. 10).

O modelo de mestrado profissional segue em uma trajetória contrária da que seria instituir uma pós-graduação mais a par dos problemas sociais do país.<sup>21</sup> A configuração desse “novo” modelo de pós-graduação se apresenta diante de um quadro preocupante, que consiste no fato de já ser a própria graduação, um ensino “tecnicizante”, sustentado em um modelo predominantemente dogmático e com pouca ou nenhuma reflexão sobre a realidade brasileira,<sup>22</sup> que

<sup>19</sup> O estudo pode ser encontrado em: [https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2019/09/ClarivateReport\\_2013-2018.pdf](https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2019/09/ClarivateReport_2013-2018.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

<sup>20</sup> “[...] quase todos herméticos e enclausurados em disciplinas ou conjuntos de disciplinas de áreas dogmáticas, não permitindo a necessária mobilidade dos pesquisadores/estudantes para temas ou áreas multidisciplinares. As dissertações e teses resultantes daí se afiguram como grandes petições repetidoras de posturas tediosas que outros autores já repetiram, de outros autores que já repetiram, etc” (LEAL, 2011, p. 469).

<sup>21</sup> “A proposta dos MP’s aponta para o lado contrário, isto é, aponta em direção daquilo que incessantemente os setores mais reflexivos da ciência jurídica busca(ra)m superar: a questão de que o direito não é uma racionalidade instrumental” (STRECK, 2011, p. 6).

<sup>22</sup> “Mas, se devemos fornecer mão-de-obra para o Judiciário e para o Ministério Público, não deveríamos discutir, primeiro, que tipo de juiz e promotor devemos formar, tanto na graduação como na pós-graduação *stricto sensu*? Com essa dogmática jurídica – e, como sabemos, não há direito sem dogmática – que construímos, é possível dizer que o modelo da pós-graduação acadêmica está esgotado ou é insuficiente? Se a pós-graduação acadêmica tem um defeito – e o tem –, este reside exatamente na sua insuficiente capacidade de superar a visão dogmática do direito. Só que essa crítica já



se reflete, inclusive, em alguns programas de pós-graduação acadêmicos.

Coloca-se, então, um debate sobre como superar este método de ensino nas universidades, em que se aprende de forma “bancária”. Uma das saídas consistiria na oferta de uma visão menos dogmática pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com o questionamento dos “problemas políticos, sociais e econômicos que assolam o país e o mundo” (SOUZA; TERCOTI, 2016, p. 27). Seria, então, necessário que o ensino dos cursos de mestrado e doutorado envolvesse assuntos debatidos no âmbito das ciências sociais, para que houvesse “uma preocupação com os estudos dos valores humanos, que devem nortear as relações jurídicas” (SOUZA; TERCOTI, 2016, p. 27). Dessa forma:

[...], esse é o desafio da pós-graduação (mestrado e doutorado): construir as condições para a superação desse quadro que, historicamente, vem engendrando a crise do ensino jurídico. Para isso, há que se ter claro que a dogmática jurídica, de perfil não reflexivo e que cada vez mais domina o imaginário jurídico, é – e tem sido – responsável pela obstaculização até mesmo da construção de uma dogmática jurídica mais crítica (STRECK, 2011, p. 9).

A pós-graduação *stricto sensu* profissional atende, na perspectiva de alguns críticos, à política econômica, que cada dia mais exige que a educação esteja vocacionada para a formação de profissionais capacitados que estejam aptos a aumentar a produtividade empresarial com o objetivo de atender a um consumidor cada dia mais exigente em relação à qualidade das mercadorias, e que, muitas vezes, ignora as “condições sociais e tecnológicas do país” (SOUZA; TERCOTI, 2016, p. 12).

Nesse sentido, o Estado assume o papel de garantidor dessa lógica produtiva, assegurando os interesses de uma classe e instrumentalizando o papel da educação.<sup>23</sup> Com isso, “um modelo de mestrado que privilegia o mercado é um modelo que visualiza a educação como mero investimento responsável pelo preparo de indivíduos para o trabalho” (SOUZA; TERCOTI, 2016, p. 12). A questão que surge reside em saber que mercado é atendido pelos mestrados profissionais:

Neste ponto, a questão é saber: a pós-graduação deve atender às exigências do mercado? Qual mercado? Esse “mercado” formado pelas práticas jurídicas, que culminou com a PEC dos Recursos? Esse mercado que se quedou silente com a institucionalização das Súmulas Vinculantes? Esse mercado pelo qual os pobres não têm acesso ao STF via recurso extraordinário em matéria criminal (menos de 2% dos recursos foram admitidos no STF nos últimos anos), enquanto as camadas superiores da sociedade utilizam-se abertamente – e com sucesso – do habeas corpus? Esse mercado que aposta em efetividades quantitativas, estabelecendo, via CNJ, metas ao Poder Judiciário? Esse mercado que produziu nos últimos anos quase meio milhão de presos? Esse mercado no qual menos de 10% dos candidatos passa no Exame de Ordem? (STRECK, 2011, p. 14-15).

Há ainda outra preocupação presente nesse cenário, que consiste na possibilidade de uma pessoa formada em um programa profissional ingressar na carreira docente de nível superior.

---

vinha sendo feita nos anos 80, como já se viu. Sejam claros: qual é a doutrina utilizada nas práticas judiciárias? Um simples passar d’olhos nas bancadas dos Tribunais e constataremos a gravidade do problema” (STRECK, 2011, p. 15).

<sup>23</sup> “Na verdade, seu papel preponderante é o de ser o mediador dos interesses da classe dominante, por meio da qual desenvolve a política educacional brasileira” (FREITAG, 2005, p. 77).

A proposta dos cursos profissionais assegura a possibilidade de que um mestre formado nessa modalidade possa dar aulas, sem ter cursado um mestrado acadêmico. Isso se tornou possível em razão da equivalência concedida pela Capes aos dois programas – profissional e acadêmico, que garante o mesmo peso aos diplomas (SILVEIRA; PINTO, 2005 p. 43).

Já no ano de 2005<sup>24</sup>, alertava-se quanto ao problema do ingresso da carreira docente com um diploma de pós-graduação profissional. Ocorre que, passados quase quinze anos, ainda não se reconhece diferença alguma entre os títulos.

Outra questão levantada quanto à regulamentação da pós-graduação profissional *stricto sensu* diz respeito a sua possibilidade de autofinanciamento, permitindo-se que “o investimento para o mestrado profissional saísse da esfera exclusivamente pública e passasse também à iniciativa privada”. Isso inclusive já foi observado em alguns casos em que algumas universidades cederam seus espaços, professores e alunos para a produção de algum projeto “não necessariamente voltado a demandas sociais e sim visando ao aperfeiçoamento tecnológico ou a uma pesquisa aplicada a um determinado produto, requisitado por um investidor particular” (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 44).

Isso acende um sinal amarelo para problemas futuros que podem acontecer. Na medida em que empresas possam usar recursos das universidades para suas pesquisas, corre-se o risco de que se reduzam postos de trabalhos no âmbito empresarial, se a mão de obra procurada está na universidade.<sup>25</sup>

Na visão de Souza e Terciotti (2016, p. 15), o modelo de mestrado que se busca estruturar no Brasil e que está descrito no PNPG 2011-2020 atende a uma necessidade de se qualificar o estudante para o mercado de trabalho, cada dia mais exigente quanto à “aplicação do conhecimento e uso de tecnologia de forma intensa”, constituindo-se em um modelo de ensino que atende às necessidades de formação de mão de obra altamente profissional e qualificada. Com isso, “então, educação, trabalho, tecnologia e inclusão social são requisitos essenciais para responder à globalização e ao capitalismo” (SOUZA; TERCIOITI, 2016, p. 15).

Entretanto, se o objetivo dessa modalidade de curso é fornecer capacitação para o mercado de trabalho e para as empresas, torna-se difícil imaginar a formação de um ator social em um curso profissional, tendo em vista que esses atores sociais:

[...] não demandam apenas a junção de conhecimentos teóricos e práticos, mas também uma maior capacidade reflexiva que necessitará de um maior aprofundamento teórico próprio do mestrado acadêmico. [...], se o foco do programa não for a formação de atores sociais, mas apenas e tão-somente sua capacitação para determinada problemática, indaga-se: será que essa não seria a função da especialização? (SILVEIRA; PINTO, 2005 p. 40).

É importante constatar, ainda que, em muitas carreiras funcionais, são exigidos cursos de atualização, que em geral são oferecidos pela própria instituição, para o progresso no plano funcional. Deve-se ter cautela para que mestrados e doutorados profissionais não substituam, na prática, estes cursos. Se isso acontecer, criar-se-á uma confusão entre interesses acadêmicos e profissionais (CAMPILONGO, 2013, p. 263).

<sup>24</sup> “Portanto, mais um problema que ainda falta ser dirimido ou regulamentado pelas autoridades competentes é justamente em que medida os títulos obtidos nesses mestrados poderão ser utilizados na carreira docente, tendo em vista que o MP possui vocação nitidamente interdisciplinar” (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 44).

<sup>25</sup> “Com efeito, as empresas privadas passam a não mais investir na contratação de mestres e doutores formados, em razão do alto custo que poderiam representar para sua folha de pagamento” (SILVEIRA; PINTO, 2005, p. 45).

Por fim, cabe registrar que, em março de 2017, uma portaria do MEC <sup>26</sup> estabeleceu a possibilidade de criação de programas de doutorado profissional. Além disso, em dezembro de 2017, a partir de uma resolução do Conselho Nacional de Educação <sup>27</sup>, ficou estabelecida a desnecessidade dos cursos de doutorado instituírem o diploma de mestre como condição necessária para ingresso nos cursos de doutorado, retomando o que já havia sido previsto no próprio parecer Newton Sucupira em 1965.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muita discussão em torno dos cursos de mestrado e doutorado profissionais. Como vimos, a possibilidade de um titulado em mestrado profissional lecionar em uma universidade ainda levanta muita insegurança.

A questão do financiamento dos cursos profissionais ainda deve ser muito discutida, para que as universidades não tenham seus recursos materiais e humanos destinados exclusivamente a projetos de interesse empresarial.

Outro ponto importante diz respeito ao aspecto puramente dogmático presente nos cursos de graduação e que se reflete em alguns casos, inclusive, em certos mestrados acadêmicos. Trata-se de um modelo de ensino “bancário”, meramente tecnicizante, totalmente acrítico e sem reflexão sobre os problemas sociais do país. Indaga-se até que ponto o mestrado e doutorado profissionais podem agravar esse problema.

A ideia de se ingressar em um doutorado sem cursar um mestrado anteriormente abre um caminho em que, no futuro, o próprio curso de mestrado se torne obsoleto. Além disso, a própria pós-graduação *lato sensu* pode perder expressividade, diante de novos cursos de mestrado e doutorado profissionais.

Pretendemos, com esse artigo, provocar uma reflexão acerca do papel de cada curso no cenário da educação no país. Em que medida há a necessidade de mestrados profissionais diante de outros cursos de especialização e aperfeiçoamento? Em que medida pode-se dispensar o mestrado para o ingresso no doutorado? Qual é o valor do mestrado? Até que ponto se formar em um curso de doutorado profissional sem mestrado poderia atender às necessidades técnicas e sociais do Brasil?

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Miriam Fábria; OLIVEIRA, João Ferreira. **Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Rio Grande do Sul: v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.
- BRASIL. **Boletim Informativo INFOCAPES**. Brasília, 1998, v.6, n. 4, p.8-15, out./dez. 1998.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.ht](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.ht)

<sup>26</sup> PORTARIA Nº 389, DE 23 DE MARÇO DE 2017: Art. 1º Fica instituída, no âmbito da pós-graduação stricto sensu, a modalidade de mestrado e doutorado profissional.

<sup>27</sup> RESOLUÇÃO Nº 7, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2017: Art. 1º. [...] § 3º A conclusão em cursos de mestrado não constitui condição necessária ao ingresso em cursos de doutorado.

m. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)**. Brasília, 1975. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf). Acesso: 07 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer CFE n. 977/65**, aprovado em 3 dez. 1965. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: 2005, n.30, p.162-173, set./dez. 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)**. Brasília, 2011. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf). Acesso: 07 out. 2020.

BRASIL. Reforma universitária. **Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto do Executivo nº. 62.937/1968**. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e da outras providências. Ministério da Educação e Cultura, 3ª. ed., 1983. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=27393](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27393). Acesso: 08 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n 1886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <[http://migas-lhas.uol.com.br/arquivo\\_artigo/art20100108-03.pdf](http://migas-lhas.uol.com.br/arquivo_artigo/art20100108-03.pdf)>. Acesso: 19 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Diário Oficial da União, Brasília, 24 mar. 2017. Seção 1, p. 61. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20482828/do1-2017-03-24-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-20482789](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20482828/do1-2017-03-24-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-20482789). Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 18 mar. 2020. Ed. 59, Seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf). Acesso: 19 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 7, de 11 de dezembro de 2017**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Diário Oficial da União, Brasília, 12 dez. 2017. Seção 1, p. 21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/do-cman/dezembro-2017-pdf/78281-rces007-17-pdf/file>. Acesso em: 16 jan. 2021.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. **Mestrados profissionais em Direito no Brasil**. Revista do Instituto do Direito Brasileiro. Lisboa: 2013, ano 2, n. 1, p. 249-267.

ESCOBAR, Helton. **15 universidades públicas produzem 60% da ciência brasileira**. Jornal da USP, São Paulo, 05 set. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/15-universidades-publicas-produzem-60-da-ciencia-brasileira>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FILHO, Portella Filho. **O ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Wa-**



- shington. Lua Nova [online]. 1994, n.32, pp.101-132.
- FRAGALE, Roberto. **Brazilian Legal Education: Curricular Reform that Goes Further without Going Beyond**. In: German Law Journal [Vol. 10] No. 07, p. 751-766.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- FRIEDMAN, M. **Neo-Liberalism and Its Prospects**. Farmand, 1951. p. 89–93.
- HAGINO, Cora. **O Processo de Bolonha em Portugal: um ensino superior de qualidade?** In: Anais de Sociology of Law. Canoas-RS, 2017, p. 57-77.
- JUNQUEIRA, Eliane B. (2002). **A Sociologia Jurídica nas Faculdades de Direito**. In: Junqueira, Eliane B.; Oliveira, Luciano (Eds.) *Ou Isto Ou Aquilo – A Sociologia Jurídica nas faculdades de direito*. Rio de Janeiro: IDES - Letra Capital, p. 27-94.
- LEAL, Rogério Gesta. **A pós-graduação profissional e acadêmica no Brasil: notas e perspectivas**. Revista brasileira de direito da comunicação social e liberdade de expressão. v. 1, n. 2, p. 147–197, maio/ago., 2011.
- MANCEBO, Deise. **Reforma da Educação Superior no Brasil: análises sobre a transnacionalização e privatização**. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 13, n. esp., p. 47-65, 2006.
- MARTINS, Carlos Eduardo. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2011.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. **A transnacionalização e a expansão da educação superior**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 56, n. 47, p. 151-173, jan./mar. 2018.
- RIBEIRO, Renato Janine; SILVEIRA, Vladimir Oliveira da Silveira. **O mestrado profissional na política atual da Capes**. Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília: 2005 v.2, n. 4, p.8-15, jul. 2005.
- RODRIGUES, Horácio Wanderley. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo Editora Revista dos Tribunais, 1995.
- SANTOS, Boaventura de S.; FILHO, Naomar Almeida. **A universidade no século XXI: para uma nova universidade**. Coimbra: Almedina, 2008, p. 17-77.
- SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos Cedes, Campinas: 2008 v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.
- SERAFIM, Andrea Bier. **A pós-graduação no Brasil – políticas de desenvolvimento**. Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2004.
- SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?** Educação & Sociedade. Campinas, v. 36, n<sup>o</sup>. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.
- SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; PINTO, Felipe Chiarello de Souza. **Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional**. Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília: 2005, v. 2, n. 4, p. 38-47.
- SOUZA, José Fernando Vidal de; TERCIO TI, Ana Carolina Godoy. **Mestrado Profissional na Área do Direito: uma Perspectiva Humanista**. Prim@ Facie. João Pessoa: 2016, v. 15, n. 30.
- STRECK, Lênio Luiz. **Ensino Jurídico e Pós-Graduação no Brasil: Das razões pelas quais o direito não é uma racionalidade instrumental**. Novos Estudos Jurídicos. Santa Catarina, v. 16, n. 1, p. 05-19, out. 2011.



WILLIAMSON, John. **A Short History of the Washington Consensus**. Barcelona: Institute for International Economics, 2004.

WILLIAMSON, John. **Reformas políticas na América Latina na década de 80**. Revista de Economia Política, vol. 12, n. 1 (45), jan.-mar., 1992.