



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUIZ GUSTAVO TIROLI

**DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PROPOSIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO
JURÍDICO:
ANÁLISE DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM DIREITO DO ESTADO DO PARANÁ (BR)**

Londrina
2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2022

LUIZ GUSTAVO TIROLI

**DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PROPOSIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO
JURÍDICO:
ANÁLISE DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM DIREITO DO ESTADO DO PARANÁ (BR)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Regina de Jesus

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Tirolí, Luiz Gustavo .

Desafios, possibilidades e proposições para a formação continuada de professores do ensino jurídico: : análise dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Direito do Estado do Paraná / Luiz Gustavo Tirolí. - Londrina, 2022. 250 f. : il.

Orientador: Adriana Regina de Jesus.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores - Tese. 2. Didático-pedagógico - Tese. 3. Ensino jurídico - Tese. 4. Pós-graduação stricto sensu - Tese. I. Jesus, Adriana Regina de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

LUIZ GUSTAVO TIROLI

**DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PROPOSIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO
JURÍDICO:
ANÁLISE DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM DIREITO DO ESTADO DO PARANÁ (BR)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Regina de
Jesus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto
Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^ª. Dr^ª. Claudia Chueire de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 20 de dezembro de 2022.

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores que marcaram minha vida, trabalhadores esperançosos.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª Dr^ª Adriana Regina de Jesus, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEdu), curricularista e minha orientadora, que me acompanhou com dedicação e entusiasmo, sempre me impelindo a avançar, a aprimorar e a desenvolver a pesquisa, guiando meus primeiros passos na pós-graduação brasileira. Agradeço a paciência, o acolhimento e os ensinamentos compartilhados.

Aos professores que contribuíram com o desenvolvimento da investigação e compuseram a banca avaliadora. Ao Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto, Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos da Área de Direito (2018-2022) e professor do Programa de Pós-Graduação em Direito Político e Econômico da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), atento observador e investigador das questões relativas à pesquisa e à educação jurídica. À Prof^ª. Dr^ª. Sandra Aparecida Pires Franco, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEdu), que com seu amor à literatura me inspira a pensar o Direito para além do posto e acabado. Um agradecimento especial à Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Chueire de Oliveira (UEL), estudiosa da área de didática e formação de professores, que aceitou o convite de participar desta investigação, revisando o instrumento de coleta de dados e todo o texto com a diligência de sempre.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEdu), especialmente aos membros do grupo de pesquisas e estudos Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL) cadastrado e certificado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelas escutas, discussões e compartilhamentos.

Aos noventa participantes da pesquisa, professoras e professores do ensino jurídico, que prontamente atenderam ao pedido e se dispuseram a contribuir com a investigação, concedendo a entrevista, relatando experiências, subjetividades, percepções e vivências da árdua tarefa de desempenhar o trabalho docente.

À minha família, especialmente minha esposa Lariane que, com sua resistência, torna-me mais forte e não permite que eu vacile ou deixe de acreditar no que está por vir. Ao meu filho, Henrique, meu grande amigo, compreensivo e

companheiro de vida. Aos meus avós e tios, em especial Daiane e Júlio, que financiaram parte significativa dos livros utilizados neste trabalho. Aos meus pais, Fabielli e André, trabalhadores brasileiros que, com muito esforço, permitiram que eu trilhasse o caminho do conhecimento.

Às professoras e professores que, ao longo da minha trajetória em escolas públicas, iluminaram meu caminho e me apresentaram a possibilidade de “ser mais”. E a todos aqueles comprometidos com um ensino jurídico emancipatório, plural, democrático, igualitário e inclusivo, cuja conduta ética e estética é capaz de acolher em vez de punir, de promover em vez de excluir, de incentivar em vez de silenciar.

Às trabalhadoras e trabalhadores que, com seus esforços diuturnos, financiam uma Instituição de Ensino Superior pública, gratuita e de qualidade, possibilitando que o filho do operador de máquina e da empregada doméstica pudesse estudar, pesquisar e se desenvolver como ser humano, ocupando o espaço universitário, a tanto tempo negado à classe trabalhadora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da Bolsa de Demanda Social (BDS) a partir do segundo ano do curso, subsidiando financeiramente a realização desta pesquisa. Agradecimento manifesto na esperança de que as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da ciência sejam fomentadas na construção de um projeto nacional de país.

Nem eu te digo outra coisa. É difícil, come tempo, muito tempo, leva anos, paciência, trabalho, e felizes os que chegam a entrar na terra prometida! Os que lá não penetram, engole-os a obscuridade. Mas o que triunfam! E tu triunfarás, crê-me. Verás cair as muralhas de Jericó ao som das trompas sagradas. Só então poderás dizer que estás fixado. Começa nesse dia a tua fase de ordenamento indispensável, de figura obrigada, de rótulo. Acabou-se a necessidade de farejar ocasiões, comissões, irmandades; elas virão ter contigo, com o seu ar pesado e cru de substantivos desadjetivados, e tu serás o adjetivo dessas orações opacas, o odorífero das flores, o anilado dos céus, o prestimoso dos cidadãos, o noticioso e suculento dos relatórios. *E ser isso é o principal, porque o adjetivo é a alma do idioma*, a sua porção idealista e metafísica. O substantivo é a realidade nua e crua, é o naturalismo do vocabulário.

Machado de Assis

TIROLI, Luiz Gustavo. **Desafios, possibilidades e proposições para a formação continuada de professores do ensino jurídico**: análise dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Direito do Estado do Paraná (BR). 2022. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

A crise crônica que assola o ensino jurídico tem raízes históricas transatlânticas, uma vez que os problemas atuais podem ser identificados desde a fundação dos cursos primordiais brasileiros afeitos ao molde europeu, sobretudo português. Verbalismo, dogmatismo, neutralidade, antidialogismo e legalismo são marcas do ensino jurídico tradicional importado. A falta de preparo didático-pedagógico para o exercício do magistério pode ser apontada como fundamental nesse contexto: tanto para causar e garantir a manutenção do sistema vigente, quanto para promover a transformação na consecução de um ensino jurídico crítico, democrático e emancipatório. Diante disso, questionou-se: de que maneira os cursos de pós-graduação stricto sensu contribuem e podem vir a contribuir para a formação didático-pedagógica dos docentes que atuam no ensino jurídico? O objetivo geral consistiu em compreender as implicações da formação pedagógica ofertada por meio dos cursos acadêmicos de pós-graduação stricto sensu em Direito localizados no Estado do Paraná, tendo como premissa desafios, possibilidades e proposições para a formação dos ingressos e egressos que atuam como docentes nos cursos de graduação em Direito. O método histórico-indutivo, o tratamento qualitativo dos dados e a técnica de pesquisa bibliográfica, documental e de campo foram os encaminhamentos para o desenvolvimento da pesquisa. A coleta de dados ocorreu mediante a entrevista com os ingressos e egressos dos cursos acadêmicos de pós-graduação stricto sensu em Direito do Estado do Paraná (2017-2020), que atuam como docentes nos cursos de graduação em Direito, além da consulta aos documentos obtidos por meio da Plataforma Sucupira e dos endereços eletrônicos das Instituições de Ensino Superior. O tratamento dos dados teve como pressuposto a análise de conteúdo e a abordagem adotada é a crítica-emancipatória. Ao término do estudo, constatou-se que a formação didático-pedagógica dos professores está umbilicalmente vinculada à realidade do ensino jurídico, pois consegue contribuir para a conservação da crise, como para a sua superação na busca de outro paradigma. Os Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Direito precisam criar espaços de formação didático-pedagógica, tendo em vista que as iniciativas ainda são incipientes e possuem pouca aderência pelos pós-graduandos. Como um fecho de luz em uma sala escura, a discussão em torno da formação docente pode contribuir para a construção de um ensino jurídico crítico, democrático e emancipatório, por meio daqueles que estão comprometidos com esses valores.

Palavras-chave: formação de professores; didático-pedagógico; ensino jurídico; pós-graduação stricto sensu.

TIROLI, Luiz Gustavo. **Challenges, possibilities and propositions for the continuing education of professors of legal education: analysis of stricto sensu postgraduate courses in Law in the State of Paraná (BR)**. 2022. 249 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

The chronic crisis that plagues legal education has transatlantic historical roots, since the current problems can be identified since the foundation of the primordial Brazilian courses adapted to the European mold, especially Portuguese. Verbalism, dogmatism, neutrality, anti-dialogism, and legalism are hallmarks of imported traditional legal teaching. The lack of didactic-pedagogical preparation for the exercise of teaching can be pointed out as fundamental in this context: both to cause and guarantee the maintenance of the current system, and to promote the transformation in the achievement of a critical, democratic and emancipatory legal education. In view of this, the question was: how do stricto sensu graduate courses contribute and may contribute to the didactic-pedagogical training of professors who work in legal education? The general objective was to understand the implications of the pedagogical training offered through the stricto sensu postgraduate academic courses in Law located in the State of Paraná, having as a premise challenges, possibilities and propositions for the training of students who work as professors in undergraduate law courses. The historical-inductive method, the qualitative treatment of the data and the technique of bibliographic, documentary and field research were the directions for the development of the research. Data collection took place by interviewing the students and graduates of the stricto sensu postgraduate academic courses in Law in the State of Paraná (2017-2020), who work as professors in undergraduate courses in Law, in addition to consulting documents obtained through the Sucupira Platform and the electronic addresses of Higher Education Institutions. The treatment of data was based on content analysis and the approach that was adopted is critical-emancipatory. At the end of the study, it was found that the didactic-pedagogical training of teachers is umbilically linked to the reality of legal education, as it manages to contribute to the conservation of the crisis, as well as to its overcoming in the achievement of another paradigm. Stricto sensu Graduate Law Programs need to create spaces for didactic-pedagogical training, given that the initiatives are still incipient and have little adherence by graduate students. Like a beam of light in a dark room, the discussion around teacher training can contribute to the construction of a critical, democratic and emancipatory legal education, through those who are committed to these values.

Key words: teacher training; didactic-pedagogical; legal education; stricto sensu post-graduation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Relação do grau de formação mínimo exigido pela Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 para o exercício da docência em cada nível de ensino	32
Quadro 2 –	Relação do grau de formação mínimo exigido pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 para o exercício da docência em cada nível de ensino	34
Quadro 3 –	Relação do grau de formação mínimo exigido pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para o exercício da docência em cada nível de ensino	35
Quadro 4 –	Metas do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) relativamente à formação de professores	37
Quadro 5 –	Frequência de termos e expressões dispostas na Resolução CNE/CP n. 02/2015 em comparação com a Resolução CNE/CP n. 02/2019 e a Resolução CNE/CP n. 01/2020	43
Quadro 6 –	Relação dos principais atos normativos relacionados aos cursos de bacharelado em Direito do Brasil ao longo dos períodos históricos (2021).....	68
Quadro 7 –	Ficha de avaliação: Programa	107
Quadro 8 –	Ficha de avaliação: Formação	108
Quadro 9 –	Objetivos dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Direito do Estado do Paraná quanto à formação docente (2022).....	114
Quadro 10 –	Abordagem dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Direito do Estado do Paraná em relação ao estágio para a formação docente (2022)	117
Quadro 11 –	Atividades curriculares ofertadas nos cursos de pós-graduação stricto sensu em Direito do Estado do Paraná quanto à formação docente (2022)	123
Quadro 12 –	Síntese de objetivos e atividades formativas relativas aos cursos de pós-graduação stricto sensu em Direito do Estado do Paraná quanto à formação docente	127

Quadro 13 –	Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Direito no Brasil	141
Quadro 14 –	Relação dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Direito (aspecto quantitativo)	142
Quadro 15 –	Relação dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Direito melhores avaliados pelo conceito CAPES nota 06 (aspecto qualitativo).....	142
Quadro 16 –	Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Direito do Estado do Paraná	144
Quadro 17 –	Informações referentes aos participantes da pesquisa	145
Quadro 18 –	Gênero dos entrevistados	148
Quadro 19 –	Idade dos entrevistados	148
Quadro 20 –	Tempo de exercício da docência	149
Quadro 21 –	Instituição de Ensino Superior em que o professor entrevistado exerce a atividade docente I.....	149
Quadro 22 –	Instituição de Ensino Superior em que o professor entrevistado exerce a atividade docente II.....	150
Quadro 23 –	Curso frequentado pelos entrevistados.....	150
Quadro 24 –	Atividade principal.....	151
Quadro 25 –	Critérios utilizados para eleger a atividade principal	151
Quadro 26 –	Categorias de análise	156
Quadro 27 –	Perfis identificados a partir da concepção de formação didático-pedagógica dos entrevistados	177
Quadro 28 –	Atividades Formativas Curriculares (total de entrevistados)	183
Quadro 29 –	Estágio docente (total de entrevistados).....	194

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APCNs	Avaliação das Propostas de Cursos Novos
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-	Formação Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CP	Conselho Pleno
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DAV	Diretoria de Avaliação
DO	Doutorado Acadêmico
DP	Doutorado Profissional
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GT	Grupo de Trabalho
h/a	Hora-aula
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis/Transgênero, Queer, Intersexo, Assexuais, Panssexuais/Polissexuais, Não-binárias e mais.
ME	Mestrado Acadêmico
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
MS	Ministério da Saúde
n.	Número
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPC	Propostas Pedagógicas Curriculares
PPEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina
PT	Portugal
SECNS	Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	25
1.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E ATOS NORMATIVOS REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO LONGO DOS PERÍODOS HISTÓRICOS	26
1.1.1 As Escolas Normais	27
1.1.2 Os Primeiros Cursos de Pedagogia e a Lei Orgânica do Ensino Normal	30
1.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	32
1.1.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica	39
1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E EM SERVIÇO.....	52
1.2.1 Formação Inicial	57
1.2.2 Formação Continuada	59
1.2.3 Formação em Serviço	61
2 ANÁLISE CRÍTICA DO ENSINO JURÍDICO NACIONAL: CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE	65
2.1 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NACIONAL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	67
2.2 PROBLEMAS DO ENSINO JURÍDICO E IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES	78
2.2.1 Verbalismo e Bancarismo.....	79
2.2.2 Dogmatismo e Antidialogismo	83
2.2.3 Positivismo Normativista.....	85
2.2.4 Colonialidade do Pensamento Jurídico	87
2.2.5 Liberalismo Ideológico e o Mito da Neutralidade Epistemológica.....	90
2.2.6 A Formação Didático-Pedagógica como Caminho para a Superação..	93

3	AS IMPLICAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM DIREITO DO ESTADO DO PARANÁ (BR) NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO JURÍDICO	99
3.1	O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL	100
3.2	A FICHA DE AVALIAÇÃO DA ÁREA DO DIREITO E A ADOÇÃO DE CRITÉRIOS RELATIVOS À FORMAÇÃO DOCENTE.....	106
3.3	ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO ACADÊMICO EM DIREITO DO ESTADO DO PARANÁ	112
3.3.1	Objetivos e Perfil do Profissional em Relação à Formação Docente..	114
3.3.2	Concepção do Programa em Relação ao Estágio para à Formação Docente	117
3.3.3	Atividades Curriculares Relativas à Formação Docente.....	123
4	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	134
4.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA	135
4.2	LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	140
4.3	METODOLOGIA DE ANÁLISE: ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS	152
5	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO JURÍDICO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PROPOSIÇÕES PARA O SER E FAZER DOCENTE	157
5.1	CATEGORIA: FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	157
5.2	CATEGORIA: ATIVIDADES FORMATIVAS CURRICULARES	178
5.3	CATEGORIA: ESTÁGIO DOCENTE	192
	CONCLUSÃO	207
	REFERÊNCIAS	214
	APÊNDICES	244

APÊNDICE A - Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados.....	245
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) .	246

INTRODUÇÃO

Em 1827, foram fundadas em São Paulo e Olinda as primeiras faculdades de Direito. O bacharelado foi instituído para garantir a formação de pessoal qualificado que pudesse atuar na burocracia e na administração do Estado nacional recém-independente. Hodiernamente, os cursos jurídicos ultrapassaram a marca de 1500, entre 1995 e 2018 a expansão foi de 539%. (AMADO, 2019). Em que pese o crescimento de cursos de bacharelado em Direito estar vinculado a uma perspectiva mercadológica, tal fenômeno tem contribuído, em certa medida, para o processo de democratização de acesso da população ao curso que esteve historicamente relacionado às grandes elites brasileiras. Para além da quantidade, a problemática assenta-se na qualidade dos cursos ofertados.

No período do surgimento, foi importado da metrópole portuguesa as práticas pedagógicas tradicionais vinculadas ao positivismo e dogmatismo, cujo professor é o único detentor do conhecimento e os alunos apenas receptores. Todavia, essa perspectiva tem se demonstrado ainda predominante e, sobretudo, insuficiente para garantir um ensino jurídico democrático, plural e contextualizado às realidades e necessidades da sociedade brasileira.

Mesmo diante dos desafios educacionais contemporâneos, tais como o advento das novas tecnologias, a emergência de novos atores e temas sociais, a globalização, o amplo acesso à informação e às redes sociais, o ensino jurídico brasileiro tem-se demonstrado fundamentalmente marcado pelos antigos paradigmas, impossibilitando o processo de decolonização da educação jurídica, que deveria ser repensada a partir da realidade política, econômica, histórica e social do país, em que o processo de ensino e aprendizagem tem foco na emancipação do aluno por meio da abordagem crítica dos docentes.

A epígrafe representa a principal motivação que justifica a investigação desta pesquisa, pois retrata o tradicionalismo idealista que atravessa o imaginário social em relação ao bacharel em Direito. Com sua ironia fina, Machado de Assis, no conto 'A teoria do medalhão', retrata o diálogo entre um pai frustrado que orienta e aconselha o filho, um jovem promissor de vinte e um anos, a se tornar um homem "grande e ilustre, ou pelo menos notável", que seja capaz de se levantar "acima da obscuridade comum". Para tanto, o homem cita conhecimentos e comportamentos que devem ser adotados pelo jovem, pois contribuem para a manifestação do verdadeiro medalhão.

O autor descortina a realidade, expondo que a organização social cria espaços de privilégio para detentores de determinados saberes, reforçando a natureza hierárquica, sagrada e conservadora do conhecimento jurídico destinado às elites que historicamente ocuparam os espaços de poder na sociedade, comprometidas com o *status quo*, qual seja, a manutenção dos seus privilégios. Machado identificou que a classe dominante estava mais preocupada com os registros dos fatos do que propriamente com os fatos. Sendo assim, a valorização da adjetivação em face da subjetivação denota a natureza bacharelesca que, em grande medida, persiste nos cursos jurídicos, marcados pela reprodução do acabado e assimilação do posto.

O cheiro de mofo se revela e a poeira é levantada quando tenta-se duvidar, questionar e propor modificações nas estruturas engessadas e contraditórias. O facho de luz da pluralidade e da diversidade inicia um processo de dessacralização dos monopólios elitistas. E o deslocamento de paradigmas consolidados em face da emergência de novos temas e atores sociais provoca descontinuidades que devem ser buscadas com afinco na consecução de um ambiente amplo, plano e limpo para todos.

Compreende-se que a modificação do sistema que reproduz desigualdade, exclusão e privilégio dos ‘amigos do Rei’ atravessa a sala de aula do ensino jurídico, e está umbilicalmente relacionada à conduta, atitudes, crenças e valores propagados pelos professores. Portanto, tendo como parâmetro uma sociedade justa, democrática, plural, diversa, inclusiva e equânime, promessas da Constituição Federal de 1988, o ensino jurídico deve ser coerente, exigindo coerência dos professores que exercem a docência, que, embora não possam tudo, podem muito, pois “às vezes, mal se imagina o que se pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor.”. (FREIRE, 2013, p. 43).

Dada a importância do trabalho docente, não se pode admitir que profissionais exerçam a atividade de maneira indiferente, despojados dos conhecimentos que são inerentes ao exercício do magistério. Entretanto, no ensino jurídico, não é incomum a repetição de velhas práticas como única saída diante da precária formação docente que, na maioria das vezes, passa despercebida pelo professor, dado que os processos formativos aos quais foi submetido ao longo da trajetória acadêmica-profissional não contemplaram esses aspectos e, por isso, incorre-se na inviabilização da construção de um novo paradigma para o ensino jurídico.

A formação de professores para o ensino jurídico, essencialmente, deve ser voltada para a profanação dos rituais, destruição dos mitos e subversão da ordem estabelecida e vigente. Subversão não é outra coisa senão a transformação da realidade imposta. Sendo a ordem estabelecida e a realidade imposta alicerçadas na exclusão das minorias, no trancamento dos espaços de debate e reflexão, no autoritarismo docente, no elitismo discente, nas práticas repressivas de ensino e aprendizagem, o dever do professor não pode ser outro: o de ser um subversivo.

Repensar a formação de professores que atuam no ensino jurídico, com o objetivo de promover modificações nas estruturas vigentes, demanda compreender os processos formativos dos professores do Ensino Superior e, de forma mais abrangente, a própria história e concepção da formação de professores para a Educação Básica. Por essa razão, investigar o ensino jurídico com as lentes do campo da Educação é tão relevante, tendo em vista a abrangência e profundidade que o repertório teórico-conceitual e experiencial da Educação fornece para a compreensão e interpretação dos fenômenos específicos do campo do ensino jurídico.

Destarte, no cotidiano acadêmico, quer seja na sala de aula dos cursos de Direito, quer seja nas atividades de pesquisa e extensão, nota-se, por vezes, uma falta de manejo do professor para lidar com os dilemas decorrentes do trabalho docente, tais como as situações relativas ao trato dos alunos com dificuldades de aprendizagem, processo avaliativo, metodologia e didática de ensino, fazendo surgir um questionamento diante da situação observada: como foi o processo formativo do professor em questão?

Tendo como premissa essa indagação, percorreu-se a trilha institucional e descobriu-se que a formação de professores do Ensino Superior deve ocorrer na pós-graduação, especialmente nos cursos de mestrado e doutorado. Nesse ponto, ressalta-se que o objeto de análise da presente investigação são os cursos acadêmicos de mestrado e doutorado com área de avaliação em Direito localizados no Estado do Paraná e sua importância como etapa do processo formativo continuado de professores que atuam no ensino jurídico no que se refere aos aspectos didático-pedagógicos do trabalho docente.

Mediante as indagações, percorre-se um longo caminho no intuito de obter respostas que satisfaçam as expectativas, mas sempre considerando a consecução de uma verdade, ainda que provisória, e a promoção do bem comum. Foi por meio de inúmeras indagações a respeito da educação e da formação de professores que se

pesquisa o assunto em questão com o intuito de proporcionar alguma contribuição para a comunidade acadêmica, tanto quanto para a sociedade em geral.

Isto posto, salienta-se que a pesquisa sempre surge das inquietações que o pesquisador tem a respeito do objeto que deseja investigar. Desta forma, a presente pesquisa objetiva responder o seguinte questionamento: de que maneira os cursos de pós-graduação *stricto sensu* contribuem e podem vir a contribuir para a formação didático-pedagógica dos docentes que atuam no ensino jurídico?

Para tanto, o objetivo geral consiste em compreender as implicações da formação pedagógica ofertada por meio dos cursos acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito localizados no Estado do Paraná, tendo como premissa desafios, possibilidades e proposições para a formação acadêmica e profissional dos ingressos e egressos que atuam como docentes nos cursos de graduação em Direito.

Como objetivos específicos, busca-se: abordar a história da formação de professores para o ensino jurídico nacional e as principais características do modelo brasileiro no que concerne à formação e atuação docente; investigar o tratamento dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico em Direito localizados no Estado do Paraná relativamente à formação continuada dos professores do ensino jurídico no aspecto didático-pedagógico, por intermédio da análise documental dos programas; conhecer as experiências formativas vivenciadas pelos ingressos e egressos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná e suas implicações sobre o ser e fazer docente do entrevistado; analisar desafios, possibilidades e proposições para a formação continuada dos professores como ferramenta para o aprimoramento do ensino jurídico, por meio do depoimento dos sujeitos participantes da pesquisa.

Com o propósito de investigar um objeto, o pesquisador deve adotar um conjunto de procedimentos metodológicos que visam respaldar as análises realizadas, para tanto, na presente pesquisa, o método investigativo adotado é o histórico-indutivo. A pesquisa é empírica, cujo intuito é gerar conhecimentos novos, além de almejar o desenvolvimento da pesquisa científica e o enriquecimento do arcabouço teórico acerca do objeto de estudo determinado.

A problemática da pesquisa foi desenvolvida por meio do tratamento qualitativo dos dados, para fins de descrição, explicação e análise do objeto. A técnica de pesquisa aplicada foi a revisão bibliográfica e a análise documental. A estratégia de coleta de dados adotada foi a entrevista semiestruturada com roteiro de perguntas,

tendo como técnica de análise e tratamento dos dados a análise de conteúdo bardiiana¹ e, como marco teórico, a abordagem crítica-emancipatória².

Foram entrevistados 90 professores que exercem o magistério nos cursos de Direito, ingressos e egressos dos cursos acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná no Quadriênio de 2017-2020 (Quadriênio Avaliativo CAPES). As entrevistas foram realizadas de maneira remota por meio de aplicativos de videoconferência, sendo aplicado um roteiro de perguntas semiestruturadas relativas ao objeto de investigação, versando sobre a trajetória acadêmica, as experiências formativas vivenciadas nos cursos de mestrado e doutorado e os desafios e proposições para a formação e o trabalho docente.

Para tanto, cumpre ressaltar que o instrumento de coleta de dados utilizado na técnica da entrevista foi chancelado em duas etapas. Inicialmente, por um colegiado de três juízes, trabalho realizado pela Prof^a Dr^a Claudia Chueire de Oliveira (Departamento de Educação), Prof. Dr. Rafael Bianchi Silva (Departamento de Psicologia) e Prof. Dr. Fábio Luiz da Silva (Pós-doutorando do PPEdu) e, na sequência, o instrumento foi aplicado como piloto no Grupo de Estudos e Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL), cadastrado e certificado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), contando com a participação de 8 pesquisadores doutores, 2 doutorandos, 8 mestres, 7 mestrandos, 2 especialista e 1 graduando. Os membros do projeto de pesquisa e estudo contribuíram para o aprimoramento do instrumento aplicado.

Na sequência, com o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a declaração de sigilo e confidencialidade, o instrumento de coleta de dados chancelado e outros documentos requeridos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL), que emitiu o parecer de aprovação sob CAAE:

¹ Adota-se a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016).

² Referida abordagem foi apresentada no Brasil por Eleonor Kunz (2001; 2004), que concebe o ensino crítico como forma de compreender e enfrentar a estrutura autoritária dos processos institucionais, rompendo com as falsas ilusões, interesses e desejos, com vistas à emancipação do sujeito. Para o autor, a educação não pode permanecer inerte diante da realidade e esperar que de fora venham as modificações, ao contrário, as mudanças imediatas devem ser promovidas pelos sujeitos emancipados e participativos. Esta perspectiva dialoga com autores de uma matriz epistemológica crítica com vistas à emancipação do sujeito da sua condição de opressão, espoliação e dominação, focando na humanização do sujeito, tendo como pressuposto os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire (2002; 2013; 2020; 2021), Enrique Dussel (1973; 1977; 1980; 2011), Peter McLaren (1994; 2021), Henry Giroux (1986; 1997), Michael Whitman Apple (2017a; 2017b), entre outros.

44043421.2.0000.5231.

Após a aprovação do CEP-UEL e da realização das entrevistas, os depoimentos foram transcritos e os dados coletados foram tratados para os fins da pesquisa, priorizando as respostas que versaram sobre o objeto de investigação e excluindo aquelas que não guardaram pertinência. Na sequência, por meio da leitura flutuante e da identificação e frequência das unidades de registro temática, foram estabelecidas as categorias de análise para proceder às inferências e interpretações, conforme os objetivos da pesquisa.

Além disso, importante ressaltar que a referida investigação está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEdu), especificamente na linha de pesquisa intitulada 'Docência: Saberes e Práticas', linha 2, núcleo 1: 'Formação de professores', que congrega estudos em Educação com o intuito de produzir conhecimentos sobre a docência comprometida com as necessidades do contexto educacional nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Outrossim, a formação didático-pedagógica dos professores dos cursos jurídicos poderia ser problematizada a partir de algumas vertentes, tais como o dever de o sujeito professor buscar os conhecimentos relativos ao exercício profissional da docência (conduta formativa), o papel dos cursos de bacharelado em Direito (formação inicial), bem como a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior de oferecerem a formação continuada para o corpo docente (formação em serviço). Entretanto, optou-se por discutir a partir da atribuição dos cursos de mestrado e doutorado, os responsáveis prioritários pela formação de professores para o Ensino Superior (formação continuada).

Portanto, na consecução dos objetivos acima delineados, a pesquisa está organizada em cinco seções e suas respectivas subseções. Na primeira seção, realizou-se um tracejado histórico elencando os principais atos normativos e concepções teórico-conceituais relativas à formação de professores no Brasil, tratando da fundação das Escolas Normais, dos cursos de licenciatura e pedagogia, das leis de diretrizes e bases da educação nacional e das diretrizes curriculares para formação inicial e continuada de professores. O intuito foi promover uma abordagem panorâmica a respeito do objeto de investigação, tendo como ponto de partida a abordagem sobre a formação de professores de maneira ampla e abrangente.

Na mesma seção, discorreu-se especificamente sobre a formação de

professores para o Ensino Superior, versando sobre o advento da pós-graduação brasileira como modalidade responsável pela preparação de pessoal qualificado para o exercício do magistério superior, além de abordar a identidade e as vicissitudes do trabalho docente do professor universitário. Para tanto, ressaltou-se, didaticamente, que o processo formativo ocorre por meio de três modalidades: a formação inicial, promovida pelos cursos de graduação; a formação continuada, contemplando diversas experiências formativas, dentre elas, a pós-graduação *stricto sensu*; e a formação em serviço, realizada pela Instituição de Ensino Superior em que o professor exerce a atividade docente.

A segunda seção, com o propósito de adentrar no âmbito mais específico da investigação, tendo a formação de professores para a Educação Básica e para o Ensino Superior como premissa, aproximou-se do objeto de pesquisa e tratou sobre o ensino jurídico brasileiro. O objetivo consistiu em apresentar as principais legislações que regulamentam os cursos de Direito ao longo das quadras históricas, bem como o tratamento dispensado pelos atos normativos no que se refere à formação de professores.

Traçado o retrospecto histórico, abordaram-se os problemas relativos aos processos de ensino e aprendizagem do Direito no cenário brasileiro e suas implicações no ser e fazer docente, no intuito de desvelar a relação que a formação de professores e, conseqüentemente, o trabalho docente tem com essas contradições. Para tanto, partiu-se do modelo implementado no Brasil quando da fundação dos cursos primordiais em 1827, qual seja, o europeu, sobretudo o ensino jurídico praticado em Coimbra-PT, destino das elites agrárias e da aristocracia urbana ainda durante o Brasil colônia. Além disso, abordou-se cinco tópicos que atravessam o ensino jurídico nacional: o verbalismo e o bancarismo; o dogmatismo e o antialogismo; o positivismo normativista; a colonialidade do pensamento jurídico; o liberalismo ideológico e o mito da neutralidade epistemológica. Problematizado os conceitos e suas implicações, tem-se, ademais, uma subseção propositiva que visou buscar na formação didático-pedagógica dos professores do ensino jurídico uma possibilidade para superação dos dilemas enfrentados na prática docente.

A terceira seção analisou o objeto de investigação tendo como premissa a análise documental, investigando, inicialmente, a importância da formação continuada dos professores dos cursos jurídicos por meio dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito, bem como o processo avaliativo dos cursos na perspectiva

histórica. Ato contínuo, teve-se uma subseção propositiva em relação às fichas de avaliação adotadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão institucional responsável pelo processo de avaliação dos programas, no sentido de contemplar aspectos relativos à formação de professores, para impelir a adoção de estratégias que pudessem colaborar com o cumprimento do dispositivo legal previsto pela Lei n. 9.394/96, nos artigos 52, inciso II, e 66, que priorizam os cursos de mestrado e doutorado como espaço de formação de professores para o Ensino Superior.

Na sequência, analisaram-se as Propostas Pedagógicas Curriculares dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico localizados no Estado do Paraná, tendo como premissa três categorias analíticas: objetivos e perfil do profissional em relação à formação docente; concepção do programa em relação ao estágio para à formação docente; e atividades curriculares relativas à formação docente. Buscou-se selecionar e organizar os dados de modo a permitir inferências e interpretações analíticas em relação ao tratamento dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná no que se refere à formação de professores para o ensino jurídico.

A quarta seção versou sobre o procedimento metodológico, apresentando as principais concepções teórico-metodológicas que nortearam e delimitaram o percurso trilhado na consecução de respostas provisórias para os problemas de pesquisa, conforme os objetivos da investigação. Além disso, a seção traçou o perfil dos participantes e apresentou o processo de construção das categorias analíticas.

Por fim, a quinta seção tratou sobre a formação continuada dos professores do ensino jurídico, debatendo o ser e fazer docente a partir dos dados coletados por meio da entrevista com os professores do ensino jurídico que são ingressos e egressos dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico localizados no Estado do Paraná no quadriênio (2017-2020), organizados e sistematizados em três categorias analíticas: formação didático-pedagógica; atividades formativas curriculares; e estágio docente, com o propósito de discutir e analisar os desafios, possibilidades e proposições para a formação docente no contexto do ensino jurídico brasileiro.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A formação de professores é fundamental para a Educação. Tanto para garantir a reprodução e manutenção do modelo educacional vigente, quanto para promover mudanças significativas na construção de novas realidades. Por consequência, deve ocupar o epicentro das pesquisas, discussões e reflexões do campo educacional, tendo em vista que as modificações estruturais, curriculares e metodológicas promovidas na educação só podem ser efetivadas se estiverem em sintonia com a formação de professores, concebida como ponto de partida para efetivar mudanças ou permanências, para transformar ou para conservar, para criar ou reproduzir.

As políticas públicas que norteiam a formação de professores são constantemente modificadas, isso porque consiste em um campo de disputa política e embate teórico-pedagógico-conceitual, cabendo ao pesquisador assumir uma conduta crítica e autônoma para desvelar as tentativas constantes de instrumentalização da formação de professores para finalidades específicas: quer seja para atendimento das pretensões do Estado, quer seja para viabilizar os interesses do mercado.

A formação de professores não pode ser condicionada ou subjugada a interesses específicos de setores da sociedade. O professor, como agente transformador da realidade posta, necessita de uma formação profundamente crítica, teórica, cultural e científica, em uma perspectiva independente, autônoma, plural e democrática.

Assim, a formação de professores deve ser concebida como uma instituição da sociedade, um organismo vivo que não pode ser aparelhado, cujas diretrizes sejam fruto de um trabalho coletivo entre professores, entidades, universidades e especialistas, em uma perspectiva democrática. Não pode ser imposta verticalmente, mas construída horizontalmente, orientada por uma visão complexa da realidade, para além de técnicas e procedimentos.

O tema abordado é fundamental para refletir sobre a formação de professores na persecução de um saber e fazer docente para além da lógica dominante, em que o professor é concebido como reprodutor de conhecimentos ou mero observador do processo de desenvolvimento do aluno, logo, é preciso discutir e problematizar esse campo da educação constantemente.

Nesse sentido, a seção visa contribuir para a reflexão crítica da formação de professores na busca da consolidação de outro paradigma. Para tanto, primeiramente realiza-se um panorama histórico, destacando as principais concepções teóricas e atos normativos que nortearam e alguns que continuam a nortear a formação de professores no Brasil. Desde a fundação das Escolas Normais para a formação de professores, passando pelas reformas realizadas no modelo e no currículo dos cursos, inclusive pela Lei Orgânica do Ensino Normal, o advento dos institutos e dos cursos de pedagogia, as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica.

Na sequência, discorre-se especificamente sobre a formação de professores para o Ensino Superior, versando sobre as diretrizes normativas e as três dimensões do processo formativo do docente: a formação inicial, a formação continuada e a formação em serviço. O intuito é propiciar uma discussão teórica que possa subsidiar as análises relativas ao objeto de investigação, que consiste na formação continuada dos professores dos cursos de graduação em Direito.

1.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS E ATOS NORMATIVOS REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO LONGO DOS PERÍODOS HISTÓRICOS

A formação de professores pode ser compreendida a partir de uma diversidade de teorias, concepções e legislações que vão surgindo conforme o contexto político, econômico, social e ideológico-dominante no qual está inserida. Abordar esses elementos ao longo dos períodos históricos permite compreender as estruturas, dinâmicas e facetas que foi adquirindo, subsidiando, assim, a análise sobre a realidade contemporânea, tendo como premissa a percepção histórica da problemática.

O resgate panorâmico contribui para a percepção de que esses condicionantes da formação de professores não são postos por acaso no tempo e no espaço, possibilitando uma análise comparativa entre as diferenças de determinadas realidades situadas historicamente e, dessa maneira, elaborar o conhecimento sobre o tema. Para tanto, intenta-se realizar uma síntese sobre a formação de professores no Brasil em uma perspectiva teórica, legal e institucional ao longo das quadras históricas, ressaltando os principais instrumentos jurídicos e concepções que

orientaram e outros que continuam a orientar a formação docente.

1.1.1 As Escolas Normais

A formação de professores foi preconizada por Comenius, ainda no século XVII. A primeira instituição voltada à formação docente teria sido fundada por São João Batista de La Salle em 1684. Entretanto, a exponencial necessidade de formar professores se deu a partir da valorização da escolarização ao final da Revolução Francesa (XVIII). Neste contexto, surge a Escola Normal Superior para preparar professores para o magistério no ensino secundário e a Escola Normal com vistas a formar docentes para ensino primário. Itália, França, Alemanha e os Estados Unidos foram, ao longo do século XIX, instituindo suas respectivas Escolas Normais voltadas à formação de professores. (SAVIANI, 2009).

No Brasil, a metrópole portuguesa impedia que se instaurasse na colônia centros de estudos especializados ou universidades. Dessa forma, somente após a independência, no contexto da discussão sobre a organização da estrutura escolar popular, é que emerge a primeira legislação conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827³. (TANURI, 2000).

A norma adotou o método lancasteriano, que consistia em valorizar os conhecimentos dos alunos com melhor desenvolvimento, colocando-os para ensinar um grupo de dez alunos sob a orientação de um inspetor, de modo a direcionar a formação de professores ao domínio do método, a uma prática sem base teórica (VIEIRA; GOMIDE, 2008), na tentativa de suprir a falta de professores, uma marca do século XIX no Brasil.

Mais adiante, em 1834, a descentralização atribuiu a responsabilidade do ensino e da formação de professores às províncias. Na esteira dessa determinação, surge a primeira Escola Normal fundada na Província do Rio de Janeiro por meio do Decreto de criação n. 10, de 10 de abril de 1835, cujo intuito era preparar cidadãos para o exercício da docência na instrução primária, como também habilitar os que exerciam, mas não possuíam a habilitação. (PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1835).

³ A norma estabeleceu que “[...] os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais”. Além disso, “[...] os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.”. (BRASIL, 1827b, p. 03).

Por meio das Escolas Normais, tem-se um passo importante para o processo de profissionalização da docência no país, haja vista que o curso de formação se tornou requisito indispensável para o magistério. O conteúdo era baseado no processo de alfabetização por meio do método lancasteriano, além de noções básicas de operações aritméticas, geometria, gramática, geografia, moral cristã e religião do Estado.

Entretanto, a organização didática era simples, o currículo era rudimentar e semelhante ao das escolas de primeiras letras e a formação pedagógica se limitava a uma disciplina intitulada 'pedagogia ou métodos de ensino'. (TANURI, 2000). Portanto, "o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.". (SAVIANI, 2009, p. 144).

O modelo de Escola Normal implantado foi o europeu, especificamente o francês. Entretanto, é importante ressaltar que as escolas eram articuladas com o contexto nacional e as tradições internas, de forma que coincidiram com os interesses do grupo conservador. Para Villela (1992, p. 28), não houve somente a "[...] transplantação de um modelo europeu, mas pelo seu potencial organizativo e civilizatório [...]", a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (localizada em Niterói-RJ) se "[...] transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder.".

A criação e o fechamento de Escolas Normais ocorreram durante todo o período imperial, atingindo estabilidade somente após 1870, período em que as províncias brasileiras se esforçaram para fundar suas respectivas escolas (TANURI, 2000, p. 64), sendo a do Paraná fundada em 1870. (SAVIANI, 2009). Essa instabilidade decorre de descontinuidades administrativas e desinteresse da população pela profissão docente, tendo em consideração que a sociedade brasileira era economicamente agrária e dependente de mão-de-obra escrava. A estabilidade é alcançada com a consolidação do ideário relativo à democratização e à obrigatoriedade da instrução primária para as camadas populares.

Nesse período, a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879) ampliou o currículo das Escolas Normais, que ofereceram aulas de língua nacional e francesa, história universal, filosofia, princípios de economia política, entre outras. Embora se note um avanço na complexidade do currículo, a questão

didática foi preterida, de modo que entre as 26 disciplinas previstas no ato normativo, somente duas tratavam da formação pedagógica: as disciplinas intituladas ‘pedagogia e prática do ensino primário em geral’ e ‘prática do ensino intuitivo ou lição de coisas’. (BRASIL, 1879).

Ao final do Império, havia poucas Escolas Normais. A expansão ocorreu no período republicano, em consonância com a instalação de escolas primárias ao longo do território nacional. (SCHEIBE, 2008). No entanto, a primeira república não representou uma mudança significativa em relação à educação brasileira, tendo em vista que o fervor dos ideais democráticos, representativos e federalistas se diluíram na realidade concreta brasileira, em que se apossou do poder uma oligarquia formada pela elite econômica cafeeira. (TANURI, 2000).

São Paulo destaca-se no cenário nacional ao estipular que não se pode ter um ensino regenerador e eficaz sem uma sólida formação docente⁴. Assim, anexa à Escola Normal, foi instituída a Escola-Modelo, que visava preparar o aluno para o exercício do magistério na prática, sem preocupações com a formação teórica sistemática. Diversos estados da federação enviavam seus professores para estagiar nestes centros de ensino, que se tornaram referências nacionais.

A reforma promovida pela Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, modificada pela Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893, alterou substancialmente as Escolas Normais, uma vez que o curso teve a duração ampliada para quatro anos (art. 15, Lei n. 169/93), o currículo foi permeado por matérias científicas, tais como física, astronomia, química, economia política (art. 24, Lei n. 88/92), e passou-se a exigir uma ‘cultura enciclopédica’ para ingresso na instituição.

Não obstante tenha sido modificada e aprimorada, haja vista que os reformadores reconheceram que a formação de professores exigia organização curricular, conteúdos científicos e didático-pedagógicos, o elevado padrão da Escola Normal não perdurou, “prevalecendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos”. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 97).

Durante aproximadamente um século, a Escola Normal foi o espaço responsável pela formação de professores para exercer o magistério “[...] na escola fundamental, na escola complementar e na própria Escola Normal”. (BRZEZINSKI,

⁴ “Considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida actual, o ensino não pôde ser regenerador e eficaz”. (SÃO PAULO, 1890).

1996, p. 19). A formação em nível superior, ao menos durante o Império, era restrita aos cursos de Medicina, Direito e Engenharia. Somente no período republicano tem-se o advento dos cursos de Pedagogia, voltados a formar professores no Ensino Superior. Nesse momento histórico, se no campo da formação docente as discussões eram incipientes e marcadas pelo reprodutivismo e pelo domínio de conteúdos que pudessem ser ensinados, sem uma sólida formação teórica, científica e cultural, no campo do ensino jurídico, essa discussão era praticamente inexistente.

1.1.2 Os Primeiros Cursos de Pedagogia e a Lei Orgânica do Ensino Normal

Preocupados com o aprimoramento dos processos educacionais e culturais do país, um movimento de pensadores e intelectuais fundou a Associação Brasileira de Educação (ABE). Em 1932, cerca de oito anos após a sua fundação, a entidade lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Hermes Lima, entre outros. O documento tornou-se um marco na história da educação brasileira.

A formação de professores é defendida pela ABE, dado que um dos compromissos de seus signatários era aprimorar a capacitação dos professores em todos os níveis de ensino como estratégia para melhoria do rendimento do trabalho docente e caminho seguro para dignificar a profissão dos educadores. O manifesto sustenta que a formação universitária dos professores, para além de uma necessidade educativa, consiste, sobretudo, em um caminho para a ampliação cultural dos docentes. (BRASIL, 2010a).

O movimento escolanovista denunciava o modelo antecessor como sendo fortemente marcado pelo domínio da técnica e carente de reflexões teóricas que pudessem potencializar a ação pedagógica, propondo a profissionalização da docência. A centralidade do processo de ensino e aprendizagem é deslocada do professor para o aluno, para tanto, o manifesto inova ao apregoar que a formação dos professores teria que ocorrer no Ensino Superior, elemento fundamental para o desenvolvimento da educação nacional, pois "desde o início do século 19 até os anos 30, a formação docente era restrita à Escola Normal a qual preparava o docente das 'primeiras letras'". (CURY, 2005, p. 4).

Na exposição de motivos do Decreto 3.810, de 19 de março de 1932⁵, resta evidenciada as críticas tecidas às Escolas Normais da época e, na sequência, a proposta do modelo ideal de formação de professores em três modalidades de cursos: I) cursos com fundamentos profissionais; II) cursos específicos de conteúdo profissional; e III) cursos de integração profissional. Neste contexto, a Escola Normal passa a ser denominada de Escola de Professores. (TEIXEIRA, 1932).

Com o advento da Universidade do Distrito Federal, por meio da Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, a Escola de Professores foi incorporada, formando a Faculdade Nacional de Educação, assim aconteceu em São Paulo com o Instituto de Educação em relação à Universidade de São Paulo. Em 1939, surgem os primeiros cursos de pedagogia⁶ com foco em formar professores para os cursos normais e bacharéis para as atividades técnicas da educação, enquanto os cursos de licenciatura responsáveis por formar docentes para as disciplinas específicas do ensino secundário. O curso de pedagogia era requisito para o exercício de atividades técnicas administrativas junto ao Ministério da Educação (art. 51, c), atribuindo a possibilidade de o bacharel complementar sua formação com o curso de didática, composto por seis disciplinas. (SOKOLOWSKI, 2013).

Desde a sua fundação com as primeiras Escolas Normais, o paradigma da formação de professores no Brasil é “a ideia de que a formação pedagógica do professor é separada e posterior à sua formação na área de conhecimento em que atuará” (CERRI, 2013, p. 170), tanto é que ambos os cursos eram estruturados no conhecido ‘esquema 3+1’, em que três anos eram dedicados aos estudos de disciplinas específicas, acrescido de um ano de formação didático-pedagógica.

Em 1946, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530), responsável por organizar o Ensino Normal a partir de diretrizes fixadas pelo Governo Federal. (CASTRO, 2016). No artigo 1º, apresenta as finalidades do ensino de segundo grau na modalidade normal, cujo intuito era prover a formação de professores necessários às escolas primárias, habilitar administradores para atuarem nas escolas e desenvolver conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. (BRASIL, 1946a).

⁵ “As nossas escolas normaes soffrem igualmente desse vício de constituição. Pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falham lamentavelmente aos dous objectivos”. (TEIXEIRA, 1932, p. 2).

⁶ Criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto n. 1.190, de 04 de maio de 1939).

As Escolas Normais deveriam manter escolas primárias a fim de conectar a teoria com a prática. As condições impostas denotavam o perfil dos professores que se almejava formar: brasileira, com idade superior a vinte e cinco anos, saúde e sanidade mental, sem defeitos físicos ou distúrbios que pudessem comprometer a prática docente, possuir bom comportamento social e ser habilitada nos exames de admissão. (BRASIL, 1946a). Interessante ressaltar que, no âmbito dos cursos de bacharelado em Direito, os professores eram selecionados por meio de qualidades pessoais e sociais (BASTOS, 2000), critérios semelhantes ao perfil que se buscava formar por meio das escolas normais para o ensino primário, o que pode representar que os processos educacionais eram restritos a determinadas camadas da sociedade brasileira, tanto a Educação Básica, quanto o Ensino Superior.

Ainda sobre as implicações da Escola Normal, aos concluintes do primeiro ciclo era conferido o diploma de regente, enquanto aos concluintes do segundo ciclo, o diploma de professor do ensino primário. A legislação delineou os contornos atribuídos à formação de professores para a Educação Básica no Brasil até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ser sancionada em 1961.

1.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, garantiu maior autonomia para os órgãos e sistemas de ensino municipais e estaduais para definirem questões educacionais. No aspecto relativo à formação de professores, a LDB de 1961 estabelecia que o ensino médio na modalidade normal poderia habilitar os profissionais para exercerem a docência no ensino pré-primário e primário. Enquanto o magistério no Ensino Médio e Ensino Normal teria que ser exercido por profissionais formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, conforme descrito no quadro abaixo. (BRASIL, 1961b).

Quadro 01 – Relação do grau de formação mínimo exigido pela Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 para o exercício da docência em cada nível de ensino.

Nível educacional	Exigência mínima quanto à formação do professor
Ensino Primário	Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em Escola Normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das

	disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica; b) em Escola Normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginasial.
Ensino Médio	Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações públicas dispostas na Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Para Tanuri (2000, p. 78), não houve mudanças importantes para o Ensino Normal, pois a primeira LDB acabou “conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos”. Corroboram Andrade e Resende (2010, p. 236) ao afirmar que “essa lei não chegou a alterar a formação do professor”. Em síntese, a primeira LDB estabeleceu que a Escola Normal deveria formar o professor para ensino primário, enquanto o Ensino Superior, os docentes para atuarem no Ensino Médio.

Avançando na história, o golpe militar de 1964 gerou transformações na educação brasileira. Em 1968, houve a modificação do Ensino Superior, impactando os cursos de pedagogia, fragmentando-os em especializações. (SCHEIBE, 2008). No mesmo ano, a Lei n. 5.540/68 estabeleceu que ao Conselho Federal de Educação competia a tarefa de definir o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos. (BRASIL, 1968).

Para Diniz-Pereira (2021, p. 56), “[...] o currículo mínimo foi o mecanismo utilizado durante a ditadura militar para padronizar não apenas os currículos dos cursos de formação de professores (as licenciaturas), mas de todos os demais cursos de graduação do país.”. E em 1971, tem-se a alteração dos ensinos primário e médio, que passaram a serem denominados primeiro e segundo grau (SAVIANI, 2005), por intermédio do advento da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

As Escolas Normais foram desaparecendo em detrimento da criação da Habilitação Específica de 2º grau. (BRASIL, 1971). Não havia mecanismos efetivos que garantisse a ‘reciclagem’ dos professores, isso porque era essa a perspectiva da formação de professores nesse contexto, ‘reciclar’, ou seja, ‘de algo se elabora outro semelhante’, perspectiva que denota a abordagem que o regime ditatorial tinha em relação aos professores: objetos e não sujeitos, tendo em vista que reciclar é verbo para coisas e não para pessoas. Além disso, não havia integração interdisciplinar.

A formação de professores passa a ser orientada por uma perspectiva

alicerçada no liberalismo-tecnicista, baseada nos princípios de racionalidade, produtividade e eficiência, que apregoava a superação da pedagogia nova em detrimento da ascensão da neutralidade científica. Portanto, era concebida como “formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava o pensamento oficial.” (FREITAS, 2002, p. 138).

A legislação estabelecia que a formação de professores necessitaria ocorrer de maneira progressiva, atendendo as diversidades regionais e culturais. Para cada nível educacional era previsto o respectivo grau de habilitação do professor, admitindo-se o exercício com habilitação em grau inferior ao exigido somente quando ausente professores habilitados, de acordo com critérios pré-estabelecidos e de forma suplementar e transitória.

Quadro 02 – Relação do grau de formação mínimo exigido pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 para o exercício da docência em cada nível de ensino.

Nível educacional	Exigência mínima quanto à formação do professor
1º grau (1.ª à 4.ª séries)	Habilitação específica de 2º grau.
1º grau (1.ª a 8.ª séries)	Habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.
Em todo o ensino de 1º e 2º graus	Habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações públicas dispostas na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Conforme quadro anterior, o curso normal cedeu espaço para a habilitação de 2º grau e a formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau foi reduzida a uma habilitação, em meio a tantas outras previstas na LDB de 1971. Para Saviani (2005, p. 10), a determinação acabou “configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. A finalidade da formação de professores era preparar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e adequar a escola aos modelos de racionalização do modo de produção capitalista. (LUCKESI, 2005).

Consequentemente, a racionalidade educacional da época estava atrelada ao atendimento das necessidades do mercado, haja vista que o Brasil se encontrava em uma fase do capitalismo periférico associado à subordinação ao grande capital internacional. A formação de professores foi atrelada ao domínio da técnica e ao desenvolvimento de habilidades e competências observáveis e verificáveis (LELIS, 2001), tendo em consideração que visava formar “indivíduos capazes de contribuir

para o aumento da produtividade da sociedade.”. (ALBERTO; PLACIDO; PLACIDO, 2020, p. 1660).

Desse modo, o período é tido como o ápice do tecnicismo-pragmático da educação brasileira. (FIORENTINI; SOUZA JUNIOR; MELO, 1998). A busca pela formação de mão-de-obra qualificada voltada ao mercado de trabalho reduz a instituição escolar a reduto de transmissão de conhecimentos, competências e habilidades. Dessa maneira, não haveria espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, participativo e propositivo. Em consequência, a formação de professores visava formatar sujeitos hábeis na técnica de transmitir o conteúdo tido como útil à realização de tarefas.

Na perspectiva tecnicista alicerçada na ideologia liberal, o professor não é convidado a refletir e analisar criticamente o ser e fazer docente. A redução do professor a operacionalizador do ensino corrobora com a visão de que o docente não necessita de “[...] uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos; os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional”. (ARCE, 2001, p. 262). Essa premissa também está enraizada no âmbito do ensino jurídico, em que historicamente são os saberes profissionais, oratória, eloquência, títulos e ‘medalhas’ considerados na seleção dos professores para a tarefa de ‘transmitir o ensino’ da maneira mais ‘adequada’. (BASTOS, 2000; ADORNO, 2019).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito social (artigos 6º e 205) e, posteriormente, o princípio da valorização dos profissionais da educação (artigo 206, inciso V, redação dada pela EC 53/2006), bem como pelo advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a formação docente passou a ser, necessariamente, vinculada ao Ensino Superior (artigo 62, da Lei n. 9.394/96). O quadro abaixo sistematiza a exigência mínima requerida para o exercício do magistério em cada nível educacional.

Quadro 03 – Relação do grau de formação mínimo exigido pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para o exercício da docência em cada nível de ensino.

Nível educacional	Exigência mínima quanto à formação do professor
Educação básica	Nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco

	primeiros anos do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
Ensino superior	Pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado.
Educação especial	Especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações públicas dispostas na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Embora tenha priorizado à formação de professores para a Educação Básica no Ensino Superior, conforme quadro anterior, a formação mínima para atuar com crianças de zero a dez anos (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e para o exercício da atividade docente na educação especial pode ocorrer nos cursos de Ensino Médio na modalidade normal. Apesar do país ter modificado três vezes a redação desse artigo, não estipulou, ao menos, um prazo para que todos os professores atuantes buscassem a formação acadêmica ideal ao exercício do magistério na Educação Básica, isto é, formação no Ensino Superior. Para Saviani (2005), os avanços esperados foram frustrados, justamente pela possibilidade de se admitir a formação de professores na modalidade normal.

Desde o movimento escolanovista, sustenta-se que a centralização do processo de ensino e aprendizagem em torno do aluno e a formação crítica e reflexiva demanda que os professores sejam formados no Ensino Superior, no intuito de terem contato com leituras, reflexões e discussões que permitissem expandir o repertório acadêmico e cultural, uma formação capaz de instrumentalizar o docente para um trabalho consciente e intencional diante dos alunos.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96) consigna à União, Estados e Municípios o dever de promover formação inicial, continuada e capacitação para o exercício do magistério de maneira colaborativa e integrada, inclusive utilizando recursos tecnológicos de educação à distância, assim como outros que possam facilitar o acesso e a permanência dos professores nos cursos de formação docente. Ademais, a LDB em vigência prevê a concessão de bolsas de iniciação à docência para os alunos matriculados em cursos de graduação plena ou licenciatura, como meio de promover a permanência e a continuidade do processo formativo.

No âmbito nacional, tem-se ainda outros atos normativos que possuem relação com a formação de professores, tais como o Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, que versa sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (BRASIL, 2010b), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que

norteia os currículos dos sistemas de ensino e as propostas pedagógicas da Educação Básica nacional (BRASIL, 2017c) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, definindo 10 diretrizes e 20 metas a serem cumpridas, com destaque para a 13 (titulação dos professores do Ensino Superior), 14 (pós-graduação), 15 (formação de professores) e 16 (formação continuada e pós-graduação). (BRASIL, 2014). O quadro a seguir relaciona as metas do plano no que se refere à formação de professores.

Quadro 04 – Metas do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) relativamente à formação de professores.

	Meta
13	Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações públicas dispostas na Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.

O Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) é lei federal e uma previsão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 87, §1º da Lei n. 9.394/96), assim sendo, tem força normativa e deve ser cumprido, tornando-se referência para a adoção de políticas públicas para o campo educacional. Segundo Weber (2015), o Plano Nacional da Educação (2014-2024) foi construído com a participação de delegados eleitos para participar das conferências realizadas em todas as esferas da administração pública e trouxe em seu bojo metas que demonstram a valorização do professor da Educação Básica.

Como destacado anteriormente, as metas apontam para um processo de formação de professor no Ensino Superior, estipulando a licenciatura em nível superior como requisito mínimo para a atuação na Educação Básica, assim como o

aprimoramento por meio da formação continuada em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Para tanto, o Plano Nacional da Educação prevê uma elevação das matrículas nos cursos de mestrado e doutorado, até mesmo buscando aprimorar o corpo docente das Instituições de Ensino Superior.

Segundo Freitas (2014), a previsão de superar a formação de professores na modalidade normal (nível médio) vai ao encontro da defesa promovida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que considera que a complexidade do processo de desenvolvimento da criança entre zero e dez anos (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) requer que a formação de professores deve ocorrer no Ensino Superior, e não em outros espaços que não seja o curso de pedagogia. Aqui, pode-se estabelecer um paralelo, pois existe uma intenção de progredir a formação de professores para a Educação Básica da modalidade normal para o Ensino Superior; de igual modo espera-se que a formação no âmbito da especialização progrida para os cursos de mestrado e doutorado quando se trata dos professores para o Ensino Superior, e, conseqüentemente, para o ensino jurídico.

Contudo, como visto, Saviani (2005) sustenta que a LDB perdeu a oportunidade de fixar essa progressão em relação aos professores da Educação Básica e, entende-se que, na esteira da defesa realizada pelo pedagogo, perdeu-se a mesma oportunidade em relação aos professores do Ensino Superior, qual seja, a previsão temporal para que ocorresse essa migração em ambas as modalidades.

A pós-graduação é tida como espaço propício para a formação dos professores com conseqüências na qualidade da Educação Básica, em consonância ao estipulado pela meta 16. Assim, não se busca apenas regularizar o exercício da atividade docente com formação mínima em cursos de licenciatura (nível superior) nas áreas específicas de atuação, mas o propósito do PNE vai além, almeja uma formação continuada (pós-graduação) que possa contribuir para o aprimoramento dos processos educacionais.

Após pontuar sobre as legislações contemporâneas que tratam sobre a formação de professores, tais como a LDB (Lei n. 9.394/96) e o PNE (Lei n. 13.005/14), merece destaque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, documentos responsáveis por sistematizar o currículo, os conteúdos, as estratégias formativas e as políticas voltadas para a formação de professores para a Educação Básica.

1.1.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP n. 01/2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. O ato continha 19 artigos e definiu o conjunto de fundamentos e os procedimentos que organizavam a estrutura curricular das etapas e modalidades da formação docente. Estabeleceu a competência como concepção nuclear na orientação dos cursos voltados à formação de professores (art. 3º, inciso I), tanto que o termo 'competência' aparece 23 vezes ao longo do texto, tornando-se o paradigma educacional. (BRASIL, 2002).

O problema reside no fato de que o modelo de competências reduz o processo educacional a uma perspectiva economicista vinculada a concepção de produtividade e eficiência, atribuindo maior ênfase às atividades práticas em detrimento das reflexões teórico-conceituais, de forma a reduzir a formação de professores a função de garantir o saber-fazer. (SILVA, 2019). Essa perspectiva denota uma pedagogia produtivista mitigadora da função do processo educativo, que consiste na humanização do sujeito. (MARTINS, 2010).

Após debates entre universidades, entidades⁷, sindicatos e professores, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP n. 02/2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esse documento direcionava especificamente os processos, concepções e estratégias relativas à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. (BRASIL, 2015).

Em que pese a receptividade positiva do documento por parte da comunidade acadêmica, a implementação das diretrizes foi estendida por duas vezes. A primeira alteração se deu por força da Resolução CNE/CP n. 1, de 9 de agosto de 2017, ampliando de dois para três anos o prazo previsto para conformação das instituições

⁷ Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras.

formativas ao teor do ato normativo. (BRASIL, 2017b). A segunda modificação foi realizada por meio da Resolução do CNE/CP n. 3, de outubro de 2018, alterando de três para quatro anos, isto é, postergando a implementação para 2019 (BRASIL, 2018a). Bazzo e Scheibe (2019) identificam que a resistência à efetivação das diretrizes seria político-ideológica, tendo em vista que as suas perspectivas formativas, princípios e fundamentos não seriam compatíveis com o Governo Federal.

Composta por 25 artigos (Resolução CNE/CP n. 02/2015), o ato normativo denota um compromisso social com a formação de professores em uma perspectiva teórica, cultural e científica. Valoriza o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas em uma perspectiva democrática na consecução de um projeto nacional de educação. Pela primeira vez, tem-se um documento orgânico que integra e articula a formação inicial e continuada dos professores, envolvendo as universidades e os estabelecimentos de ensino da Educação Básica. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

O documento rompe com o paradigma das 'competências' que prevalecia desde a década de 1990, e reconhece a natureza complexa da formação de professores e os aspectos relativos à pluralidade e diversidade de sujeitos e abordagens. A Resolução CNE/CP n. 02/2015 concebe a docência como uma atividade que "exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões". (CUNHA, 2010, p. 25).

Em atendimento ao artigo 62, da LDB (Lei n. 9.394/96), a resolução prevê a articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos professores, bem como entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras. Em relação à formação inicial, os capítulos IV e V são mais prescritivos e versam sobre o currículo, os conteúdos e a organização dos cursos responsáveis pelo processo formativo dos professores da Educação Básica. A justiça social, a diversidade, a pluralidade de concepções, o respeito à realidade regional e a autonomia pedagógica das instituições são princípios norteadores dessa modalidade formativa, conforme se depreende do documento.

Quanto a formação continuada, o artigo 16 denota uma concepção abrangente da etapa formativa, para além de cursos institucionais, considera atividades de extensão, reuniões pedagógicas, grupos de estudos, programas e ações que ultrapassem os limites da formação inicial com propósito de prover a reflexão

sobre a prática e o aprimoramento técnico, político e pedagógico do professor. E no artigo 17, descreve de maneira pormenorizada cada uma das atividades envolvidas na formação continuada.

Para a ANFOPE (2021, p. 3), a formação continuada de professores “[...] não pode ser considerada um adendo da formação inicial, mas sim um processo de reflexão que possibilita a análise de questões daquela formação, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, movimentos e sujeitos educativos”. A concepção ampla e extensiva da Resolução CNE/CP n. 02/2015 em relação à formação continuada para além de cursos e programas institucionais, uma perspectiva de formação integrada com a práxis docente, vai ao encontro dos princípios defendidos pela entidade.

Entretanto, desde 20 de dezembro de 2019, tem-se um novo ato normativo vigente, responsável por instituir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, assim como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento foi elaborado de forma aligeirada e pouco transparente, sem diálogo com as universidades, profissionais da educação, especialistas, órgãos e entidades educacionais. (ANPED, 2020)⁸.

O ato revogou a Resolução CNE/CP n. 02/2015 e pretendeu adequar e alinhar o currículo dos cursos voltados à formação de professores com a Base Nacional Comum Curricular homologada pelo Ministro da Educação em 2017. Segundo Aguiar e Dourado, estava em curso uma ampla reforma educacional, em que a “formação dos professores sobressai especialmente, por ser estratégica para concretizar a reforma da educação básica em curso, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”. (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35).

Posteriormente, a Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, estipulou as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), dado

⁸ O Conselho Nacional de Educação emitiu o documento “3º versão do parecer” em setembro de 2019, abrindo uma consulta pública de um mês de duração. Em 9 de outubro de 2019, 23 entidades assinaram um manifesto intitulado “Contra a descaracterização da formação de professores: nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015”. No dia 8 de novembro foi realizada uma audiência pública, que não permitiu o acesso prévio ao resultado da consulta pública, bem como impediu a deliberação. Em 20 de dezembro de 2019 o CNE emitiu a Resolução CNE/CP n. 02/2019 (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

que a formação continuada não foi regulamentada na Resolução CNE/CP n. 02/2019. Em resumo, desde a LDB de 1996, o Conselho Nacional de Educação emitiu três diretrizes voltadas à formação de professores, a primeira em 2002, a segunda em 2015 e a terceira em 2019 e 2020.

O foco da BNC-Formação consiste no desenvolvimento de habilidades e competências, divididas em três dimensões: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (art. 4º), copiadas do modelo australiano (AITSL, 2018)⁹ de formação de professores, que amplia a possibilidade de controle sobre a ação docente. Essa perspectiva denota o total desprezo pela produção acadêmica-científica dos educadores e cientistas nacionais da área educacional. Conforme defendido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019, p. 4), referenciar políticas educacionais adotadas em outros países, tais como Chile (América Latina), Austrália (Oceania) e Inglaterra (Europa), representam o erguimento de “um muro simbólico de isolamento político, epistemológico e pedagógico que só pode ser interpretado como uma evidência da ausência de interesse e respeito pelo pensamento educacional brasileiro”.

A Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BNC-Formação) traz em anexo um quadro objetivo que relaciona as dimensões, habilidades e competências, valorizando a prática e a experiência como fonte de formação, preterindo as dimensões culturais, históricas, teóricas, científicas, coletivas, plurais e interdisciplinares da formação de professores. Portanto, tem-se o restabelecimento do paradigma da ‘competência’, que era central na Resolução CNE/CP n. 01/2002 e que direciona a BNCC. Tanto que os cursos de formação de professores devem ter como fundamento pedagógico (art. 8º) o “emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo” (inciso IV).

Desse modo, a formação de professores passa a ser direcionada por competências e habilidades com base em pressupostos utilitários e pragmáticos que, para Gil Villa (1998, p. 139), “[...] leva a aplicar às atividades um esquema de adequação eficaz dos meios para os fins, uma racionalidade do tipo instrumental”, que acaba por preterir a práxis como constituição do ser e fazer docente e articulação da teoria e da prática na busca de um processo educativo emancipatório, como previsto

⁹ *Australian Professional Standards for Teachers* (2018).

no artigo 5º, da revogada Resolução CNE/CP n. 02/2015.

Algumas expressões e termos são frequentes ao longo do documento e podem contribuir para a análise dos atos normativos em uma perspectiva comparativa. O quadro a seguir visa demonstrar essa frequência na Resolução CNE/CP n. 02/2015 em comparação com a Resolução CNE/CP n. 02/2019 e a Resolução CNE/CP n. 01/2020. As palavras foram selecionadas a partir de uma leitura flutuante dos atos normativos e, posteriormente, com o auxílio de um instrumento de localização, foram identificadas as frequências dos termos e expressões como dados que permitem a realização de inferências e interpretações.

Quadro 05 – Frequência de termos e expressões dispostas na Resolução CNE/CP n. 02/2015 em comparação com a Resolução CNE/CP n. 02/2019 e a Resolução CNE/CP n. 01/2020¹⁰.

Termo/ Expressão	Resolução CNE/CP n. 02/2015	Resolução CNE/CP n. 02/2019	Resolução CNE/CP n. 01/2020
Acadêmico	08 vezes	01 vez	06 vezes
Afetiva	03 vezes	01 vez	Nenhuma
Ambiental	04 vezes	01 vez	01 vez
Articulação	16 vezes	06 vezes	04 vezes
Cidadania	03 vezes	01 vez	03 vezes
Ciência/Científico/Científica	12 vezes	08 vezes	05 vezes
Cognitivo/Cognitiva	01 vez	02 vezes	07 vezes
Coletivo	04 vezes	02 vezes	01 vez
Competências	01 vez	50 vezes	23 vezes
Cultural	13 vezes	06 vezes	11 vezes
Democrático/Democrática/Democracia	07 vezes	07 vezes	04 vezes
Direitos humanos	08 vezes	03 vezes	04 vezes
Diversidade	16 vezes	04 vezes	04 vezes
Ético/Ética	17 vezes	05 vezes	10 vezes
Étnico-racial	07 vezes	01 vez	Nenhuma
Habilidades	03 vezes	23 vezes	12 vezes
Indígena	08 vezes	02 vezes	01 vez
Interdisciplinar	22 vezes	03 vezes	Nenhuma
Político/Política	34 vezes	08 vezes	17 vezes
Práxis	02 vezes	Nenhuma	Nenhuma
Quilombola	06 vezes	01 vez	01 vez
Social/Sociais	28 vezes	09 vezes	14 vezes
Teórico	06 vezes	Nenhuma	Nenhuma

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações públicas dispostas na Resolução CNE/CP n. 02/2015, na Resolução CNE/CP n. 02/2019 e na Resolução CNE/CP n. 01/2020, 2021.

¹⁰ Tendo em vista que o documento de 2019 versa somente sobre formação inicial, o que demandou um ato normativo específico sobre formação continuada, a comparação deve considerar de um lado a Resolução CNE/CP n. 02/2015 (Formação inicial e continuada) e de outro a Resolução CNE/CP n. 02/2019 (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP n. 01/2020 (BNC-Formação continuada) conjuntamente.

Da análise da frequência dos termos e expressões, depreende-se que o advento da BNC-Formação e BNC-Formação continuada representam um processo de empobrecimento e simplificação da formação de professores para a Educação Básica, haja vista, por exemplo, a redução da frequência de termos e expressões, tais como 'afetiva', 'ambiental', 'articulação', 'diversidade', 'interdisciplinar' e 'teórico'.

Esse depauperamento do texto normativo pode ser constatado pela redução ou exclusão de termos e expressões que representam uma formação docente mais profunda e abrangente, que trata de questões de diversidade e afetividade, que reconhece a necessidade de articulação entre as estratégias formativas e que valoriza o caráter interdisciplinar e a fundamentação teórica. Torna-se rasa à medida que delimita e restringe os contornos da formação de professores, complexa e multidimensional, a apenas alguns aspectos, tais como o saber-fazer, que está relacionado a competências e habilidades.

Somada as duas resoluções recentes, o termo 'competências' aparece 73 vezes ao longo dos documentos, denotando um caráter instrumental e pragmático, um processo padronizado que concebe a formação de professores para a Educação Básica como sendo o simples preenchimento de uma lista de habilidades estabelecidas no âmbito da política pública, uma receita a ser seguida para garantir a formação de professores aptos a transmitir os conteúdos fixados pela base curricular.

Pérez Gómez (1991) sustenta que o modelo de formação de professores baseado em competências tem como fundamento uma perspectiva de treinamento para a docência, invertendo a lógica habitual que deve permear os currículos dos programas de formação de professores. Nas palavras de Gil Villa (1998, p. 40), "[...] constitui um indicador do modelo limitado e alienante da racionalidade técnica, porque coloca o professor e o aluno fora do aprendizado dos valores que justificam sua atuação."

O currículo por competências como paradigma para a formação de professores não é novidade. Dias e Lopes (2003), no início dos anos 2000, já sustentavam que, vez ou outra, ressurgia alicerçado na premissa de adequar a formação docente às transformações sociais, porém o intuito era ajustá-la consoante o mercado de trabalho, e agora, em 2019 e 2020, o paradigma reaparece. Em análise recente, Guedes (2020, p. 97) sustenta que tal concepção "[...] amálgama uma visão restrita e instrumental de docência, em detrimento de uma concepção formativa que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica,

emancipadora e inclusiva”.

López Herrerías (1989, p. 22) esclarece que “o professor não é um odontologista, nem comandante de aeronave”, de modo que um conjunto de competências e habilidades pudesse ser suficiente para prepará-lo para o exercício da atividade. Não se pode mitigar as dimensões pessoais e socioculturais e limitar esse processo complexo ao simples “saber-fazer” (GIL VILLA, 1998), contudo, essa é a tendência adotada pelas normativas, sobretudo quando se constata a frequência com que os termos ‘competências’ e ‘habilidades’ aparecem ao longo do texto.

O termo ‘teórico’ desaparece da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. (BRASIL, 2019; BRASIL, 2020). A formatação da formação de professores para fins utilitários relativos à execução de uma base curricular definida torna-se manifesta com essa decisão de suprimir do texto a palavra ‘teórico’. Em conformidade ao sustentado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019, p. 5) por ocasião do advento da BNC-Formação, o documento, ao ignorar a indissociabilidade teoria-prática e ao mitigar a primeira em detrimento da supervalorização da segunda, “[...] assume uma feição prescritiva, padronizada, que retoma os objetivos instrucionais, focalizando onde o licenciando ou o professor em formação deve chegar, ou seja, o que ele deve demonstrar que aprendeu/que sabe”.

Ademais, o termo ‘étnico-racial’ é preterido nos documentos recentes, nem sequer é mencionado na BNC-Formação continuada, representando uma negligência com as questões raciais que permeiam o processo educativo, sobretudo no contexto da sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade racial fruto de séculos de escravidão. (SCHWARCZ, 1993). A esquiva em confrontar essa temática na formação de professores e a resistência enfrentada aponta para uma provável tentativa de silenciar os espaços de debates e cobrir as memórias do passado recente. Principalmente no ambiente acadêmico, espaço tradicional e fechado, onde se verifica o ‘epistemicídio’ dos saberes produzidos por minorias raciais. (RIBEIRO, 2019).

Almeida (2019, p. 52) ensina que “a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncia ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da ação de práticas antirracistas.”. Assim, para promover uma educação antirracista, demanda-se uma práxis antirracista, e os documentos falham no aspecto teórico, tendo em vista que a falta de previsão marginaliza os debates em torno da problemática.

Outro ponto é a exclusão da palavra ‘práxis’. Embora apareça apenas duas vezes no documento de 2015, nos sucessores não se tem correspondência, uma vez que as normativas de 2019 e 2020 elegem a prática em detrimento da práxis. Os conceitos não podem ser confundidos, enquanto a primeira se apresenta em uma perspectiva conservadora à serviço da estrutura produtivista do capital, a segunda se refere à indissociável relação entre a teoria e a prática, com intuito de promover ações transformadoras. (SANTOS *et al.*, 2018).

A Resolução CNE/CP n. 02/2015 também deve ser criticada nesse aspecto. Conforme ensina Dourado (2015), o ato normativo, ora se refere a prática, ora a práxis, confundido os conceitos. Para Freire (2020, p. 42), a categoria práxis é conceituada como “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Para Vázquez (2011), a práxis é uma relação entre teoria e prática na qual possa haver uma transformação da realidade existente, não havendo a separação entre estes dois elementos, que formam uma unidade. Nessa perspectiva, teoria e prática são unidades indissociáveis, não se admitindo, em consequência, uma sobreposição de uma sobre a outra.

A ANFOPE (2021, p. 31) defende que ter práxis como princípio formativo significa ter “[...] uma formação docente comprometida com uma educação na perspectiva da emancipação humana, que se sustenta na compreensão do significativo papel da educação como mediação para a transformação social”. Portanto, a ausência de menção da práxis na Resolução CNE/CP n. 02/2019 e na Resolução CNE/CP n. 01/2020 reforça o caráter instrumental e pragmático que se revela pela análise do conteúdo dos atos normativos: uma formação de professores que visa transmitir o posto e acabado, rejeitando uma formação crítica e transformadora da realidade.

Os verbos relativos a competências específicas da dimensão do conhecimento profissional (art. 4º, § 1º) são passíveis, tais como ‘dominar’ (inciso I), ‘demonstrar’ (inciso II) e ‘reconhecer’ (inciso III). Inclusive, tais verbos são frequentes ao longo do documento, por exemplo, ‘utilizar’ (20 vezes), ‘identificar’ (11 vezes), ‘compreender’ (17 vezes), ‘dominar’ (13 vezes), ‘demonstrar’ (13 vezes) em detrimento de verbos relacionados a uma perspectiva ativa, tais como ‘refletir’ (6 vezes), ‘criar’ (11 vezes) e ‘propor’ (3 vezes), corroborando para uma concepção de formação e atuação docente técnica e mecânica, reprodutora dos conhecimentos, que não reconhece o trabalho docente como meio de transformação da realidade posta.

(BRASIL, 2019; BRASIL, 2020).

A escolha dos verbos não é por acaso, é uma decisão política-institucional, considerando que um ato normativo, em tese, atravessa diversos processos de discussão e revisão textual. Eleger verbos focados em aspectos utilitários e práticos denota um redirecionamento da formação de professores para uma perspectiva finalística e pragmática, em que ao professor compete reconhecer e dominar os elementos relativos ao exercício da atividade docente com foco no saber-fazer. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Ao invés disso, busca-se uma formação docente que tenha como premissa o professor como intelectual capaz de criar, refletir, intervir, propor soluções e participar ativamente dos processos, e não como mero instrumento para consecução de resultados educacionais.

Bazzo e Scheibe (2019, p. 681) defendem que a formação de professores preconizada pelos documentos revela o interesse dos responsáveis pelas recentes reformas educacionais: “[...] entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades.”.

O rol taxativo de competências e habilidades dispostas no anexo preterem os saberes advindos do campo das ciências sociais e humanas em detrimento de saberes práticos, reduzindo e empobrecendo a formação de professores, que se desvencilha da complexidade do processo formativo que envolve diversos elementos e condicionantes e assume uma função simples e prática: preparar o indivíduo para ensinar os conteúdos definidos na base curricular. (DINIZ-PEREIRA, 2021).

O artigo 8º do documento, por exemplo, apresenta os contornos que devem ser atribuídos aos cursos de formação inicial dos professores da Educação Básica, tais como a capacidade de resolução de problemas, a análise da realidade cotidiana e a habilidade de desenvolver soluções práticas (inciso II) (BRASIL, 2019), reforçando, assim, a natureza finalística e objetiva da formação de professores que direciona o documento.

Essa perspectiva de trabalho docente voltado à solução de problemas práticos oriundos do cotidiano denota uma visão reducionista do exercício da atividade docente, preterindo os desafios globais que devem ser pensados pelos professores, tais como o currículo, a gestão democrática, as concepções teórico-filosóficas, as políticas públicas, e outros elementos fundamentais para o campo educacional.

Prefere-se o domínio de habilidades e competências voltadas à construção de soluções práticas em uma dimensão da “epistemologia positivista da prática” ao possibilitar uma formação teórica que subsidie a compreensão e a problematização desses problemas cotidianos (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 20), isto é, não se torna necessário entender, basta resolver, não é preciso contextualizar, basta agir.

Aliás, essa vinculação da formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relembra a formação docente realizada nas primeiras Escolas Normais, em que intentava-se ensinar conteúdos que seriam ensinados, cujo currículo dos cursos de formação de professores era semelhante aos dos alunos da ‘Educação Básica’ e a função do professor reduzida a conhecer para ensinar, ignorando aspectos relativos intrinsecamente a prática docente, tais como conhecimento científicos, culturais, teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos.

Ademais, o mesmo artigo apresenta como fundamento da formação inicial de professores para a Educação Básica “decisões pedagógicas baseadas em evidências” (inciso IX). (BRASIL, 2019, p. 03). Essa perspectiva sustenta que as “[...] práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas deveriam ser baseadas nas chamadas evidências produzidas por pesquisas de cunho experimental, a partir de amostras aleatórias”. (CAMPOS, 2009, p. 278). O termo ‘baseado em evidências’ se apresenta como totalitário, universal e neutro, ignorando as demais perspectivas pedagógicas. Além de denotar o perfil pragmático e instrumental que o documento adota, tendo em vista que busca experiências eficazes e funcionais que poderiam ser replicadas, sem considerar os diversos condicionantes a incidir sobre as variáveis, tais como o contexto social, político, regional, econômico, cultural, assim como os vieses dos agentes envolvidos na implementação dessas práticas pedagógicas.

Deste modo, conclui-se que, a partir da Resolução CNE/CP n. 02/2019, a formação docente assume natureza prescritiva, padronizada e engessada, limitando, pois, a autonomia das universidades na organização dos currículos dos cursos voltados à formação inicial dos professores para a Educação Básica. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; DINIZ-PEREIRA, 2021). A crítica, a análise e a reflexão são marginalizadas em função da repetição, da técnica e da praticidade.

A fim de complementar a lacuna deixada pela referida resolução no que diz respeito à formação continuada, o Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução CNE/CP n. 01/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada dos professores que atuam nas diferentes etapas e

modalidade da Educação Básica, bem como institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada), tendo como referência a BNCC (Resolução CNE/CP n. 02/17 e Resolução CNE/CP n. 04/18) e a BNC-Formação (Resolução CNE/CP n. 02/19).

Constituída por apenas 16 artigos, a BNC-Formação continuada apresenta em anexo um quadro que organiza as dimensões relativas ao conhecimento profissional, a prática profissional e ao engajamento profissional, em consonância com a Resolução CNE/CP n. 02/2019. (BRASIL, 2019). O fundamento da normativa está assente em um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos professores por meio do processo de formação continuada. Assim como a BNC-Formação, o foco está na prática de ensino, atrelando a formação continuada a um processo de aprimoramento dos conhecimentos e técnicas de ensino (art. 7º), tendo como premissa a reflexão centrada na prática, menosprezando os conhecimentos teóricos-científicos. (BRASIL, 2020).

O desmembramento em duas resoluções distintas corrobora para a desarticulação entre a formação inicial e a formação continuada. Na manifestação da ANPED (2020), sustentou-se que a apresentação fragmentada denota que a segunda seria uma correção e complementação da primeira, ferindo a organicidade prevista no antigo diploma de 2015. De mais a mais, a formação continuada dos professores “é relegada às escolas, redes escolares ou sistemas de ensino em parcerias com outras instituições, inclusive em regime de cooperação técnica e administrativa, bem como via cursos e Programas de Pós-Graduação.”. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021, p. 31).

Desta forma, a resolução reduz à formação continuada de professores a programas e cursos, ignorando o papel desempenhado pelos grupos e projetos de pesquisa, atividades de extensão, grupos coletivos de estudo e outras perspectivas plurais e democráticas que expandem a formação de professores para além dos contornos atribuídos pela normativa, uma delimitação que desvaloriza a formação continuada como possibilidade de construção e produção do conhecimento. (ANPED, 2020).

Na atual conjuntura, a formação de professores tem assumido um caráter meramente instrumental. Com foco em atender à demanda do mercado, as legislações têm priorizado competências e habilidades em detrimento de uma sólida formação teórica que possa ressignificar o fazer docente. A BNC-Formação e BNC-

Formação continuada consistem em uma lista de competências retiradas da BNCC, cujo intuito é tornar o sujeito apto a desempenhar as atividades práticas do magistério sob uma perspectiva do saber-fazer docente. (ANPED, 2019; SILVA, 2019; GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Assim, a formação de professores torna-se uma agenda a ser seguida e cumprida para formatar o docente com foco em resultados, desconsiderando a complexidade dos processos formativos nas multiplicidades de condicionantes e aspectos que atravessam a formação docente.

Isso significa que a formação de professores não pode ser fragmentada e dissociada do contexto histórico-cultural, de maneira a sucumbir a uma lógica gerencial e pragmática que penetra o campo educacional e reduz o trabalho docente a um conjunto de técnicas e comportamentos que visam a obtenção do 'sucesso escolar', revelando uma ideologia tecnocrática alimentada por uma racionalidade instrumental. (GIL VILLA, 1998).

Dessa maneira, críticas podem ser dirigidas à formação de professores a partir do modelo vigente, pois compreende o trabalho docente como uma ocupação profissional que visa atender uma demanda de mercado, "(con)formando os sujeitos para o modo de produção capitalista". (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98). Segundo Mészáros (2007, p. 201), para superar a visão educacional concebida a partir da lógica do capital deve-se utilizar todas as ferramentas disponíveis atualmente e as novas que surgirão para este mesmo fim, haja vista que a mudança significativa só se dará quando perseguir-se "[...] de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital."

Outrossim, a formação de professores também não deve ser alicerçada no conhecimento ocasional, espontâneo e experiencial, pensada a partir da figura do 'professor reflexivo', aquele que foca na aprendizagem do cotidiano em detrimento das concepções teóricas clássicas e do conhecimento científico. Duarte (2003, p. 619-620) defende que a formação de professores precisa ser teórica e científica, não pode ser reduzida a uma mera reflexão a respeito dos "[...] saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc.". Isso porque a teoria não consegue mudar o mundo, mas contribui para a sua transformação. (VÁZQUEZ, 2011).

A formação de professores deve visar instrumentalizar o docente com acervo teórico e metodológico a partir da apropriação do conhecimento científico e cultural acumulado pelo homem ao longo das quadras históricas (MARTINS, 2014), concebida como síntese de múltiplas determinações. Destarte, ao contrário das propostas

verificadas nas legislações que nortearam e algumas que continuam a nortear a formação de professores no Brasil em diferentes momentos históricos, é preciso que a formação de professores ultrapasse os limites impostos pelo currículo escolar dos discentes e seja uma formação docente cultural, científica e teórica, com o máximo de humanidade que já foi desenvolvida histórica e socialmente.

Discorrendo-se sobre a formação de professores ao longo da história brasileira, verifica-se que, consoante a realidade econômica, política, social e cultural, a preparação para o magistério recebe novos contornos e finalidades, cumprindo uma função determinada pela legislação e pela concepção que direciona a formação de professores no momento histórico. Então, o referido campo não é neutro, mas é espacialidade de embates e conflitos de visões de mundo e de concepções epistemológicas, e também não é um dado posto e acabado, se foi outrora de uma forma e transformou-se em outra, é possível que se almeje a construção de um novo paradigma.

Além disso, o resgate histórico apresentado neste primeiro momento possibilitou delinear a concepção de formação de professores que se assume como pressuposto teórico-científico-conceitual na presente investigação, bem como serve de subsídio para analisar a formação de professores para o Ensino Superior e reforçar a necessidade da construção de políticas públicas e atos normativos voltadas para este fim. Isto é, em que pese as profundas diferenças e vicissitudes de cada etapa da formação educativa do indivíduo (Educação Básica e Ensino Superior), ambas deveriam ser compreendidas de maneira articulada. Logo, deve haver coerência entre a concepção que se tem sobre o ser e fazer docente entre os diversos níveis e modalidades, aquilo que se espera do trabalho do professor e os princípios que norteiam a sua formação, tais como o paradigma tradicional, tecnicista, reflexivo, crítico-emancipatório, entre outros.

Desse modo, tendo como ponto de partida a formação de professores no sentido amplo, suas características históricas e atuais, legais e teórico-conceituais, tem-se a possibilidade de aproximar a discussão e adentrar no campo específico do Ensino Superior e posteriormente do ensino jurídico. Na consecução de avançar, aborda-se sobre a formação e o trabalho docente em nível superior, que pode ser explorada didaticamente em três aspectos: a formação inicial, continuada e em serviço, desvelando as complexidades que atravessam esse nível educacional para subsidiar as análises relativas especificamente sobre o ensino jurídico nacional.

1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E EM SERVIÇO

A formação de professores se torna uma preocupação para a sociedade à medida que a demanda por docentes habilitados se acentua devido à expansão do atendimento de populações que eram historicamente excluídas dos processos educativos. (GATTI, 2010). No âmbito do Ensino Superior não foi muito diferente, o seu crescimento exponencial, fruto de políticas públicas desenvolvidas nas últimas duas décadas, responsáveis pela democratização do acesso das camadas populares aos cursos de nível superior, exigiu a contratação de professores e potencializou as discussões a respeito da formação e do trabalho docente.

Historicamente, os debates em torno da formação de professores emergem atrelados a duas realidades: o advento das primeiras escolas de Ensino Superior, aquelas que seriam posteriormente agregadas as primeiras universidades brasileiras, por volta da década de 1930 (BERBEL, 1994), e o surgimento e desenvolvimento da pós-graduação brasileira.

A reforma educacional promovida por Francisco Campos (1931) previa a realização de cursos de aperfeiçoamento e doutorado, promovidos pela Universidade do Rio de Janeiro. (BRASIL, 1931). Assim como mais adiante previu o Estatuto da Universidade do Brasil (BRASIL, 1946b) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961b). Contudo, a partir da década de 1950, tem-se o surgimento desses cursos de maneira mais acentuada, dado que a demanda por pessoal qualificado em nível superior cresce por decorrência do desenvolvimento e modernização dos setores econômicos (BRANDÃO, 2003), exigindo a fundação de universidades e escolas isoladas e, conseqüentemente, a formação de professores para atuar no Ensino Superior brasileiro. (BERBEL, 1994).

Nesse contexto, até a sua extinção por meio da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68), as cátedras eram diretamente vinculadas à formação de professores para o Ensino Superior, sobretudo no período compreendido entre 1940 e 1960. (BERBEL, 1994). O 'dono da cadeira' era instituído por meio de concurso público, de modo que o indivíduo que objetivava à docência no Ensino Superior teria que se filiar à cadeira como monitor voluntário durante a graduação e prestar serviços após diplomado até ser nomeado auxiliar de ensino por recomendação do professor catedrático. Na seqüência, deveria permanecer se dedicando à cátedra por meio de leituras,

pesquisas, publicações e participações em eventos científicos. Enquanto aguardava a promoção a assistente e a adjunto, teria que proceder ao preparo da tese de doutorado e, posteriormente, a de livre-docente, somente, então, poderia se candidatar ao concurso da cátedra. (CASTRO, 1980).

Embora o procedimento seja interessante para o processo formativo do professor, porquanto demonstra ser profundo e constante, as cátedras eram destinadas a pequenos grupos privilegiados que dispunham de situação econômica sólida que pudesse garantir a manutenção do estudante durante todo o percurso, tendo em vista que essas etapas não eram remuneradas. As críticas dirigidas às cátedras contestavam, ainda, o autodidatismo exigido do candidato e o poder soberano exercido pelo professor catedrático.

Mais adiante, com o Parecer Sucupira (Parecer CFE n. 977/65), tem-se o reconhecimento da pós-graduação brasileira como instrumento de formação de professores para o Ensino Superior que, em face da expansão do ensino universitário e da dificuldade de formar quadros docentes qualificados, foi historicamente preenchido com “professores improvisados”. (SUCUPIRA, 2005, p. 165).

Outrossim, o documento foi responsável por sistematizar os cursos de pós-graduação brasileira em duas categorias: *sensu lato* e *sensu stricto*, os primeiros destinados ao aperfeiçoamento técnico-profissional, enquanto os segundos focados no desenvolvimento acadêmico e científico. Berbel (1994, p. 27) ensina que o modelo de pós-graduação implementado pelo parecer consiste em “[...] dois ciclos sucessivos, correspondendo aos *masters* e *doctors* do sistema educacional americano, que aqui seria denominado de pós-graduação *Sensu Stricto*.”. Destarte, o Parecer Sucupira tornou-se decisivo para a institucionalização da pós-graduação nos moldes atuais e, conseqüentemente, para a formação de professores para o Ensino Superior.

No mesmo ano, a Lei n. 4.881-A, de 6 de dezembro, instituiu o Estatuto do Magistério Superior e definiu três classes de docentes: I) Ocupantes dos cargos das classes do magistério superior, que exigia o título de livre-docente ou doutor (art. 14); II) professores contratados, que deviam possuir titulação mínima de especialista (art. 12); e III) auxiliares de ensino, cujo requisito mínimo era o diploma de curso de nível superior (art. 11, §1º). (BRASIL, 1965). Em 1974, a Lei n. 6.182/74 estimulou a especialização e o aperfeiçoamento dos professores, inclusive concedendo incentivos financeiros para os professores portadores dos títulos. Esses dois atos normativos

contribuíram para o processo de profissionalização da docência exercida em nível superior. (BRASIL, 1974).

No contexto da formação de professores para o Ensino Superior e em consonância com o Parecer Sucupira, o 1º Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979) tinha como objetivo “transformar os cursos de pós-graduação no sentido estrito — mestrado e doutorado — para os quais é apresentado este plano, em núcleos efetivos de formação de pessoal qualificado para a educação superior e a pesquisa.”. (BRASIL, 1979, p. 147).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (Lei n. 9.394/96) estabelece que a formação de professores para o Ensino Superior deve se dar, prioritariamente, em cursos de mestrado e doutorado (art. 66), corroborando com a perspectiva histórica do campo, que contemplava na pós-graduação *stricto sensu* o espaço propício para formar docentes para as atividades de ensino, pesquisa e extensão em nível superior.

A redação do artigo 66, da Lei n. 9.394/96, fala sobre ‘preparação’, e não formação. Nesse ponto, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 40) destacam que legislação mais importante do campo educacional “[...] não concebe a docência universitária como processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, a qual será realizada prioritariamente (e não exclusivamente) em pós *stricto sensu*”. A redação deixa de avançar sobre a temática da formação dos professores universitários como profissionais da educação, responsáveis por processos de ensino e aprendizagem e, como visto anteriormente, o mesmo progresso não foi constatado em relação à formação de professores para a Educação Básica. (SAVIANI, 2005).

Tendo como premissa o contexto histórico, torna-se importante ressaltar que o professor do magistério em nível superior exerce uma profissão complexa que demanda múltiplos conhecimentos e saberes. As responsabilidades exigem um processo formativo constante e continuado, dada a abrangência das atividades e a profundidade do trabalho desenvolvido, atravessado por excessiva carga horária de trabalho (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021), ora marcada pela pressão relativa à produtividade (pesquisa), ora pela sobrecarga de horas-aula, alunos e turmas (ensino).

A complexidade da atividade docente no Ensino Superior requer o domínio de métodos e técnicas; o conhecimento do universo cognitivo, social e cultural dos alunos; a compreensão do processo de ensino e aprendizagem como elemento

integrado à pesquisa; a concepção de ensino como processo de investigação, e não mera transmissão; a capacidade de desenvolver trabalho em equipe; a abordagem de avaliação como processo diagnóstico e formativo, e não classificatório; o domínio de conhecimento científico, técnico e profissional do campo específico de atuação; a ativa produtividade acadêmica-científica; a inserção social por intermédio da perspectiva extensiva; entre outras que exigem um processo formativo cuidadoso e atento às demandas da sociedade contemporânea. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

A identidade do profissional que atua na docência do Ensino Superior carece de consolidação e transparência, inclusive para o próprio professor. Com exceção dos que tem como formação inicial as licenciaturas, os professores do Ensino Superior não têm perspectivas formativas que o preparem para o exercício da docência nos aspectos didático-pedagógicos, isto é, os professores universitários “usualmente não percorrem uma trajetória de profissionalização para o magistério.”. (CUNHA; ZANCHET, 2014, p. 14).

Gaeta e Masetto (2013) ensinam que o Ensino Superior é marcado por dois perfis de professores: I) o profissional do mercado de trabalho, que dispõe de experiência prática em determinada atividade; e II) os jovens mestres e doutores com pouca experiência profissional recém-formados nos cursos de pós-graduação brasileira. Em ambos os casos, os aspectos relativos ao trabalho docente são preteridos, primeiro pela crença nos conhecimentos da experiência, segundo pela carência ou ausência de estratégias formativas voltadas para esse fim.

O professor do Ensino Superior é recorrentemente caracterizado como o sujeito que dispõe de especialidade em determinado tema (ABREU; MASETTO, 1987, OLIVEIRA; SILVA, 2012), entretanto, a caracterização da profissão é mais abrangente e reclama conhecimentos intrínsecos ao ser e fazer docente. Por isso, a importância de processos formativos continuados e integrados, além de diretrizes que pudessem nortear a constituição do sujeito docente do Ensino Superior, considerando “[...] não apenas aprofundamento sobre o que ensina, mas também saberes e habilidade sobre porque e como ensina.”. (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 278).

Conquanto fundamental para a consolidação da identidade do professor do Ensino Superior, a formação de professores carece de normativas, resoluções ou diretrizes que pudessem sistematizar os processos formativos. Em relação à formação inicial e formação continuada, por exemplo, não há diretrizes curriculares como existe para a Educação Básica.

Portanto, para além das incipientes determinações da LDB (Lei n. 9.394/96), a educação brasileira reclama a consolidação de um documento orgânico que possa subsidiar a adoção de critérios e estratégias responsáveis por delinear a formação de professores para o Ensino Superior, compreendendo as especificidades e complexidades atreladas ao fazer e ser docente no Ensino Superior, na tríplice dimensão: pesquisa-ensino-extensão.

Para Davini (1995, p. 127), os processos formativos devem “[...] estimular a capacidade para questionar as próprias teorias, confrontar pressupostos, conectar-se com o conhecimento desde outro lugar e desenvolver a autonomia de pensamento e de ação.”. Por esse motivo, a formação de professores para o Ensino Superior “[...] é multifacetada e se institui na dependência dos contextos temporais, políticos e culturais que os produzem.”. (CUNHA, 2014, p. 32).

Uma formação que não pode ser restrita a elementos específicos de campos de atuação e alicerçado somente no profundo conhecimento de uma determinada área (MASETTO; GAETA, 2015), mas deve ser abrangente, teórica, conceitual, científica, cultural, bem como metodológica, didática e pedagógica, elementos que foram historicamente preteridos na formação dos docentes universitários.

A formação de professores para o Ensino Superior corresponde a uma relação de múltiplos processos formativos que podem ser organizados em formação inicial, atrelada aos processos institucionais relativos ao exercício de uma profissão (curso de graduação); formação continuada, relativa às estratégias individuais de formação (leitura, estudo, prática) e as estratégias institucionais (pós-graduação *lato* e *stricto sensu*); e a formação em serviço, correspondente a modalidade formativa destinada aos docentes em atividade, promovida pelas instituições em que atuam.

Em que pese a organização didática da formação de professores em modalidades (inicial, continuada e em serviço), deve-se reconhecer o caráter contínuo da formação docente, em uma perspectiva integrada e articulada entre essas etapas do processo, a fim de evitar dissociações que mitigam a constituição do profissional docente. O objetivo em discorrer sobre essas modalidades consiste em possibilitar uma maior aproximação do objeto da investigação, que trata especificamente sobre a formação continuada de professores do ensino jurídico.

1.2.1 Formação Inicial

A formação inicial corresponde à etapa do processo formativo relativa à preparação para o exercício de uma profissão por meio de licenciaturas, bacharelados e tecnólogos, condição indispensável para o registro em determinadas entidades de classe e exercício de atividades reconhecidas pela sociedade. Na definição de Cunha (2013, p. 612), a formação inicial corresponde aos “[...] processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público.”.

No âmbito da docência, são os cursos de licenciatura os responsáveis por formar os professores para as diversas áreas do conhecimento. Assim, a formação inicial representa o começo “[...] de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada.”. (ESTRELA, 2002, p. 18).

O aprimoramento dos processos formativos e a constituição da identidade do professor do Ensino Superior demanda um profundo investimento na formação inicial, de modo a garantir um conhecimento capaz de promover o desejo de educar-se, para que o professor busque o processo de formação continuada, aliado a melhoria das condições de trabalho, a fim de que possa dispor de tempo e condições materiais de perseguir um processo formativo contínuo com qualidade e autonomia. (CASTRO; AMORIM, 2015).

Nesse sentido, a formação inicial pode ser decisiva para que o professor se disponha em um processo de formação continuada, por exemplo, por meios da pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Principalmente para os formados em cursos de bacharelado, que em face das condições e vivências da formação inicial, pode se aproximar do campo educacional na consecução dos conhecimentos intrínsecos à atividade docente. Para tanto, a formação inicial deve conseguir ampliar a visão de mundo dos formandos, promovendo o desejo de ‘ser mais’, tendo como fundamento a “fé na vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”. (FREIRE, 2020, p. 112).

No Brasil, os cursos de licenciatura são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Enquanto aos cursos de pedagogia compete a formação para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para o Ensino Superior,

a formação inicial dos professores ocorre, amiúde, nos respectivos cursos de graduação em que se leciona. Embora essa não seja requisito incontornável, isto é, não é necessário que o professor dos cursos de graduação em Direito seja formado em Direito, tendo em vista que a exigência se limita a qualificação do professor em cursos de pós-graduação, prioritariamente de mestrado e doutorado, nos termos do artigo 66, da LDB (Lei n. 9.394/96).

Em tese, os cursos de bacharelado não proporcionam formação didático-pedagógica voltada ao exercício do magistério. Logo, tem-se uma distinção no corpo docente do Ensino Superior: um grupo de professores é privilegiado por realizar uma formação inicial voltada à docência (licenciaturas), enquanto o outro apenas a qualificação profissional específica da área (bacharelado e tecnólogo).

Contudo, os problemas formativos não são restritos aos cursos de bacharelado, “nas licenciaturas também pode ser observado a existência de lacunas oriundas do ‘modelo 3+1’ em que foram tradicionalmente organizados os currículos dos cursos”. (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 196). Nos últimos 20 anos, mudanças vêm ocorrendo nessa organização curricular na tentativa de superar esse paradigma, que dispõe os conhecimentos teóricos e epistemológicos relativos aos processos de ensino e aprendizagem para o último ano do curso.

Desta forma, ambos devem repensar a dinâmica formativa, e no caso do bacharelado, tem-se a possibilidade de inclusão de disciplinas de caráter didático-pedagógico, ainda que de maneira optativa. Essa pode ser tida como uma alternativa viável e eficaz para contribuir com o processo de formação do docente para o Ensino Superior. A disciplina proporcionaria uma formação introdutória, que inclusive pode servir de estímulo ao magistério, fator que pode contribuir significativamente para melhor planejamento e sistematização, não apenas dos planos das disciplinas, quanto das próprias aulas.

A formação continuada não pode ter caráter supletivo ou reparador da formação inicial insuficiente. Conseqüentemente, a formação de professores para o Ensino Superior deve ser concebida em sua integralidade, compreendendo as dimensões do processo formativo, até mesmo a formação inicial, que deve assumir a responsabilidade de promover recursos e estratégias voltados a constituição do ser e fazer docente, mesmo que de forma optativa, dado que os bacharelados não são destinados ao exercício da docência, mas são os responsáveis pela formação inicial dos professores que atuam no Ensino Superior, nos respectivos cursos.

1.2.2 Formação Continuada

A formação continuada está atrelada ao processo formativo posterior a formação inicial, que pode ocorrer por iniciativa do professor por meio de estratégias formativas, como cursos livres e leituras, bem como via institucional, por intermédio de especialização, mestrado e doutorado. Essa modalidade preceitua a compreensão de inacabamento dos sujeitos. Conforme Freire (2013, p. 50), “[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”. A formação continuada pressupõe a incompletude que significa uma busca constante por aquilo que nunca se terá, isto é, a formação completa, tendo em conta que o inacabamento é condição de existência. Dessa forma, a formação docente deve ser constante, perene e continuada.

Em face da abrangência do termo, Gatti (2009) ressalta que não existe clareza a respeito das estratégias e ferramentas que possam ser consideradas formação continuada. Por exemplo, a LDB (Lei n. 9.394/96) utiliza diversas expressões para se referir a formação continuada, tais como ‘formação continuada e capacitação’, ‘educação profissional’, ‘educação continuada’, ‘aperfeiçoamento profissional continuado’, evidenciando uma indecisão lexical que reforça a indefinição da modalidade formativa. (CASTRO; AMORIM, 2015).

O exercício da atividade docente no Ensino Superior requer a formação continuada de professores na modalidade institucional (art. 66, LDB), por meio de cursos de pós-graduação *lato e/ou stricto sensu*. As especializações (*lato sensu*) são cursos de aperfeiçoamento em determinada área do conhecimento com foco voltado à prática profissional, tendo duração mínima de 360 horas e sendo direcionadas para portadores de diplomas de graduação que atendam às exigências das instituições de ensino. Os cursos de mestrado e doutorado (*stricto sensu*) tem duração média de 2 e 4 anos respectivamente, têm cunho acadêmico direcionado para a pesquisa com uma dinâmica formativa mais aprofundada, compostas por disciplinas obrigatórias e optativas, estágio de docência, exame de proficiência e defesa de dissertação, no caso do mestrado, e tese, para o doutorado.

Isso posto, adentrando especificamente no objeto da investigação, assinala-se que a pesquisa predomina no ambiente da pós-graduação *stricto sensu* (PAIVA, 2010; GATTI *et al.*, 2019), aglutinando e suprimindo o ensino, não em uma perspectiva de indissociação, mas de subordinação, preterindo os elementos constitutivos do

saber e fazer docente que deveriam permear os cursos de mestrado e doutorado, tendo em vista serem *locus* privilegiado para o 'preparo' do professor para o Ensino Superior. Por essa razão, nota-se a necessidade e importância da discussão em torno de disciplinas pedagógicas, estágio docente e atividades complementares voltadas aos conhecimentos do campo da educação, a fim de equilibrar a formação do pesquisador e a formação do professor concomitantemente, principalmente porque, embora aceite que o docente exerça a atividade somente com especialização, sobretudo em determinadas regiões do país, a sinalização da legislação é que essa formação aconteça, de maneira prioritária, nos cursos de mestrado e doutorado.

Outra modalidade de formação continuada é a denominada estágio pós-doutoral ou pós-doutoramento. Conquanto não confira grau acadêmico, são oportunidades significativas para os processos formativos do professor que se afasta de suas atividades cotidianas e submerge em um ambiente de pesquisa vinculado a outra instituição de ensino. Com duração aproximada entre 6 a 12 meses, o estágio pode ser realizado pelo docente com grau de doutor que submete um plano de trabalho a uma instituição de ensino que, a seu turno, designará um orientador, podendo ser exigido a produção de um trabalho acadêmico como resultado da experiência formativa. (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021). Muitos docentes recorrem a essa modalidade de formação continuada para aprofundar o processo de internacionalização da carreira em instituições de ensino estrangeiras, inclusive por meio de bolsas concedidas por órgãos de fomento à pesquisa.

Assim sendo, a formação continuada via institucional é requisito para o magistério no Ensino Superior, devendo ser realizada, prioritariamente, em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, uma etapa que precisa formar professores e pesquisadores. Para tanto, as instituições responsáveis por promover os cursos de formação continuada devem compreender a importância desse processo formativo para o exercício da atividade docente. Isso porque não se pode deixar à cargo das Instituições de Ensino Superior a formação didático-pedagógica dos professores em exercício, quando o professor, já titulado, passa a lecionar. A formação em serviço é importante, porém, como as demais modalidades, tem suas tensões e contradições.

1.2.3 Formação em Serviço

A formação em serviço destina-se aos professores em exercício profissional, geralmente promovida pelas instituições de ensino em que o docente desempenha suas atividades. O foco é o saber experiencial, tendo o trabalho como fonte de reflexão sobre a prática docente, por isso, “a formação em serviço parte do pressuposto de que há um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação dos sujeitos para um tipo de atividade profissional que está em movimento.” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 295).

As semanas ou jornadas pedagógicas promovidas pelas instituições de ensino são exemplos da formação em serviço, que visa alinhar as estratégias e ações do corpo docente ao conjunto de valores e concepções educacionais da entidade, bem como as reuniões pedagógicas, cursos e palestras motivacionais. Trata-se de uma modalidade importante para o processo formativo do professor, considerando as particularidades de cada instituição em que desempenha sua atividade docente, sobretudo para os professores iniciantes impactados pelo cotidiano funcional do estabelecimento de ensino.

No âmbito do Ensino Superior, a formação em serviço é ainda mais significativa em razão das dificuldades enfrentadas pelos professores no aspecto relativo intrinsecamente à profissão docente, principalmente quando oriundos de cursos de formação inicial e continuada que não promoveram estratégias voltadas a essa finalidade. Dessa forma, a formação em serviço torna-se uma ferramenta de inserção profissional do professor em contextos desconhecidos, marcados por inseguranças e angústias diante dos desafios da prática.

Ao longo da história, a formação em serviço assumiu diferentes perspectivas e concepções. Na década de 1980, predominava o modelo de reciclagem, cuja finalidade dos cursos consistia em reproduzir para e nos professores os conhecimentos considerados importantes para determinado grupo institucional, concebendo os professores como tábulas rasas que deveriam substituir os conhecimentos adquiridos por novos conhecimentos. (MENDES SOBRINHO, 2006). Assim, promovia-se uma formação que não reconhecia a inserção social do professor, suas especificidades e anseios.

Na década de 1990, emerge a concepção de formação em serviço na perspectiva de treinamentos voltados ao exercício de determinada atividade,

mitigando a capacidade intelectual do docente. Um processo formativo com foco em competências e resultados aferíveis, passíveis de concretização a partir de uma configuração comportamental padronizada na busca de objetivos previamente estabelecidos. (MARIN, 1995).

Portanto, as instituições responsáveis por promover a formação em serviço devem atentar-se à concepção e finalidade da modalidade, a fim de que não se restrinja a cursos de reciclagens e treinamentos com foco na prática, ou capacitações que carrega a noção de habilitação para o exercício da docência (BATISTA, 2017), recaindo, pois, em uma perspectiva de competências e habilidades que limita o trabalho docente no Ensino Superior a uma perspectiva prescritiva e pragmática.

Ao contrário, a formação em serviço deve incluir a dimensão política e valorativa, tendo em conta que “não há neutralidade no ato educativo”. (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 285). O processo formativo da modalidade em serviço deve considerar as exigências e o contexto de atuação dos professores no âmbito institucional, haja vista que, enquanto prática educativa, a atividade do professor é uma prática social determinada pela realidade histórico-cultural. (BATISTA, 2017).

Desta forma, ponderando os aspectos específicos das modalidades que compõe o processo formativo do professor para o Ensino Superior, seja a formação inicial, continuada ou em serviço, que devem ser concebidas em uma perspectiva contínua e integrada, tem-se a possibilidade de construir estratégias e proposições no sentido de aprimorar essas modalidades na consecução de um processo formativo teoricamente sólido, em consonância com a prática, na busca pela constituição da identidade do professor do Ensino Superior.

A atividade do professor não se restringe à observação, constatação e descrição da realidade. A complexidade do trabalho docente exige uma análise crítica à luz da teoria e da realidade em uma perspectiva sócio-histórica-cultural. Sem uma formação científica, cultural e profundamente teórica, o professor pode recair em um processo de ação-reflexão, que visa discutir problemas e acontecimentos cotidianos da prática docente sem uma análise crítica, holística e estrutural, em uma visão limitada da realidade.

Por vezes, os professores têm resistências aos processos formativos pelo excesso de confiança na experiência acumulada, e essa reflexão baseada no saber experiencial ignora as questões sociais, políticas, econômicas e culturais que atravessam o campo educacional (BERBEL, 1994; ZEICHNER, 2008), incorrendo em

subjetivismos-contingenciais incapazes de lidar com a complexidade que reveste o exercício da docência no Ensino Superior.

O Ensino Superior não pode ser concebido como espaço de reprodução da estrutura vigente, mas como ambiente de crítica cultural, espaço de questionamento do existente. O professor deve assumir uma conduta crítica-emancipatória, que não aceita o fatalismo, mas visa descortinar a realidade envolta no manto da neutralidade. (MOREIRA, 2021). Assim sendo, na abordagem crítico-emancipatória, que foca na transformação da realidade a partir de intervenções críticas de sujeitos emancipados, o trabalho docente deve ser voltado a um ensino de “[...] libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de ‘conhecimentos’ colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem.”. (KUNZ, 2004, p. 121).

Para tanto, o professor precisa ser concebido como um intelectual transformador, e não um técnico à serviço do pronto e acabado. No ensinamento de Giroux (1997, p. 162), concebendo os professores como intelectuais, tem-se a possibilidade de “[...] começar a repensar e reformar as tradições que impedem que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos”. Por isso a necessidade da unidade entre teoria e prática na formação de professores, pois somente assim poderá haver uma práxis transformadora da realidade. (SILVA, 2011). A teoria subsidia o conhecimento da realidade e os elementos para a sua transformação, sem a qual a atividade prática torna-se passiva e acrítica, reduzida a aderência à realidade imposta.

Em síntese, buscou-se nessa primeira seção desvelar a complexidade do campo da formação de professores, terreno de embates e tensões, como também objetivou-se demonstrar que, embora a Educação Básica e o Ensino Superior sejam realidades díspares com poucos pontos em comum, refletir sobre o ser e fazer docente a partir da formação de professores é um exercício de criticidade que exige pensar o contexto das políticas públicas, atos normativos, posicionamentos ideológicos, concepções teóricas, realidades sociais e econômicas, e nisso puderam contribuir as primeiras reflexões e análises dessa investigação.

O resgate histórico teve o condão de revelar as contradições da formação de professores, inclusive para denunciar a ausência de um arcabouço normativo que pudesse subsidiar a formação dos docentes universitários. Por esse motivo, sustenta-se que, a partir da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica,

tendo como parâmetro as diretrizes e os atos normativos vigentes, é preciso que a formação de professores para o Ensino Superior possa também, conforme a sua natureza e suas características, desenvolver instrumentos institucionais e legais semelhantes, dado que atualmente são inexistentes.

Desta forma, após discorrer e perscrutar sobre a formação de professores para a Educação Básica em uma perspectiva histórica, e também sobre a formação de professores para o Ensino Superior, na modalidade inicial, continuada e em serviço, avança-se em direção ao campo do ensino jurídico particularmente, objetivando compreender as contradições e tensões da formação e da ação docente nesta área do conhecimento, considerando suas especificidades e vicissitudes.

2 ANÁLISE CRÍTICA DO ENSINO JURÍDICO NACIONAL: CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE

A expressão ‘crise do ensino jurídico’ é recorrentemente utilizada pelos pesquisadores da temática para caracterizar o estado da arte dos cursos de Direito no Brasil. A crise assentada na desconexão dos conteúdos dos cursos e conhecimentos produzidos da realidade social contemporânea (LÔBO, 1997; RIBEIRO JÚNIOR, 2001), a tridimensionalidade da crise no aspecto estrutural, operacional e funcional (RODRIGUES, 1992), a crise manifesta no crescimento exponencial dos cursos jurídicos sem critérios (BASTOS, 2000), a crise do ensino jurídico como parte da crise geral que assola a sociedade no aspecto sócio-político-econômico (FAGÚNDEZ, 2000), a crise na forma de esgotamento do paradigma político vigente em face das demandas sociojurídicas emergentes (MACHADO, 2009), enfim, as facetas são múltiplas, mas o diagnóstico é praticamente uníssono: o ensino jurídico brasileiro encontra-se em crise.

Entretanto, ao se admitir que o ensino jurídico brasileiro está em crise, torna-se fundamental reconhecer que se encontra em um ‘estado contínuo de crise’ ou ‘crise crônica’, isto é, uma crise que se origina desde a fundação dos cursos em 1827 e se perpetua hodiernamente, consolidando aspectos ao longo das quadras históricas e adquirindo novas facetas. Para Guimarães (2010, p. 30), “não há, verdadeiramente crise do ensino jurídico, pois que nunca conhecemos outra realidade que não seja esta: a de cursos que, em vez de formarem profissionais dotados de raciocínio lógico jurídico e de caráter reflexivo [...]”, acabam por formar meros operadores técnico-burocratas do sistema normativo. Para Machado (2009, p. 74), “trata-se, portanto, de uma crise estrutural, cujos efeitos se projetam no tempo, como se ela fosse uma crise permanente.”.

Desta forma, o verbalismo bacharelesco, o dogmatismo e o ensino expositivo e antidialógico são marcas da pedagogia tradicional e dos recursos arcaicos importados acriticamente da metrópole portuguesa, o denominado estilo ‘coimbrã’. Essas estratégias estão presentes na realidade do ensino jurídico desde sua fundação em território nacional, enquanto a proliferação dos cursos jurídicos, guiados pela lógica mercadológica e com resultados pífios nos sistemas de avaliação, é faceta hodierna.

Contudo, ‘estado permanente de crise’ também não significa que não possa

ser superada, ao contrário, compreender que os problemas são históricos permite adotar uma conduta coerente e propositiva de mudança por todos os agentes envolvidos, no âmbito pedagógico, administrativo, político, institucional, social e econômico.

Não significa também que a ‘crise do ensino jurídico’ analisada por Rodrigues (1992), Martinez (2008; 2012) e Bittar (2006), por exemplo, não seja uma realidade. Longe disso, os diagnósticos são precisos quanto aos problemas vivenciados histórica e contemporaneamente nos cursos jurídicos. Destarte, a discussão assenta mais sobre a terminologia ‘crise’ e seu significado quando empregado no âmbito do ensino jurídico do que propriamente em relação ao conteúdo e diagnóstico, em que pese haver divergências entre os teóricos quanto às causas, consequências e possíveis soluções.

Por essas razões, evita-se o emprego da expressão ‘crise’ a fim de não incorrer em uma abordagem que ignora uma gama de problemas históricos. As dificuldades e resistências relacionadas à discussão em torno do fazer e saber docente e da formação didático-pedagógica do professor dos cursos de Direito têm causas históricas e institucionais. Nesse sentido, torna-se indispensável a teoria crítica do direito, pois “[...] se a crise do direito é permanente, também o é a crítica do direito” (COELHO, 2019, p. 17), um processo constante de desconfiança e indagação diante da realidade jurídico-social com vistas a promover uma aproximação emancipadora, inclusiva e democrática.

Nesta seção, buscou-se discutir, a partir da bibliografia especializada, a formação de professores para o ensino jurídico nacional e suas implicações na sala de aula dos cursos de bacharelado em Direito. Por isso, inicialmente, traçou-se um panorama histórico que visou desvelar o ser e fazer docente nos cursos jurídicos ao longo das quadras históricas, a fim de compreender a historicidade da problemática, analisando diretrizes, legislações e concepções que direcionaram e outros que ainda direcionam o ensino jurídico nacional e suas consequências na formação e atuação docente.

Na sequência, discorreu-se sobre os principais problemas do ensino jurídico relativos ao campo dos processos de ensino e aprendizagem, quais sejam, o verbalismo, o bancarismo, o dogmatismo, o antialogismo, o positivismo normativista, a colonialidade do pensamento jurídico, o liberalismo ideológico e o mito da neutralidade epistemológica, facetas identificadas na revisão da bibliografia a partir de

autores que discutem as contradições do ensino jurídico ao longo da história. Em seguida, pretendeu-se apresentar a formação didático-pedagógica dos professores dos cursos de bacharelado em Direito como um caminho a ser percorrido por aqueles que estão comprometidos com a superação desses problemas.

Nesse ponto, objetivou-se investigar a ausente ou precária formação didático-pedagógica dos docentes dos cursos jurídicos, que na perpetuação de velhas práticas, consolidam os problemas históricos e promovem entraves à consecução do ensino jurídico crítico, democrático e plural, com vistas a promover uma formação humanística aos bacharéis, em consonância às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito de 2018.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NACIONAL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A falta de formação didático-pedagógica para o exercício do magistério nos cursos de Direito é denunciada por diversos autores. (FERREIRA SOBRINHO, 1997; VENTURA, 2004; BITTAR, 2006; MELLO, 2007, MACHADO, 2009; GHIRARDI, 2012; ABIKAI NETO, 2014; SÁ NETO; MENEZES, 2019). Inclusive, historicamente, esta nunca foi uma preocupação, considerando que a “[...] prodigiosa capacidade de memorização, qualidades carismáticas, presença na vida pública, atitudes morais prevaleciam nos julgamentos sobre a capacidade intelectual do candidato ou sobre sua habilidade como docente.”. (ADORNO, 2019, p. 140).

Corroborando Martinez (2008, p. 99) ao destacar que “[...] não houve historicamente uma preocupação com a formação pedagógica dos professores dos cursos de Direito [...]”. Assim como Abikair Neto (2018, p. 26), ao sustentar que “[...] os cursos eram destituídos de qualquer preocupação com a formação pedagógica dos professores e, conseqüentemente, com a didática”. Em outro momento, o jurista ressalta que “[...] muito desse atraso na educação jurídica é devido a tradicional ausência de preocupação com a formação docente. (ABIKAI NETO, 2014, 4).

Bastos (2000, p. 17) afirma que a formação de professores “[...] nunca foi um tema importante ou decisivo para os cursos jurídicos”, fato que, segundo o autor, se deve ao potencial que a formação de professores tem de transformar-se em uma ação crítica, transformadora da realidade social e questionadora dos padrões, princípios, paradigmas e institutos clássicos do direito dogmático tradicional, sendo, por essa

razão, pouco incentivada pelo poder público. Nesse sentido, o quadro a seguir sistematiza os principais atos normativos que regulamentam o curso de bacharelado em Direito no Brasil ao longo da história e apresenta as principais implicações que os referidos atos exerceram no ensino jurídico e na formação e atuação dos docentes.

Quadro 06 – Relação dos principais atos normativos relacionados aos cursos de bacharelado em Direito do Brasil ao longo dos períodos históricos (2021).

Norma	Aspectos principais
Decreto de 9 de janeiro de 1825	Criou um curso na Corte Imperial. O Decreto não prosperou na “[...] Assembleia Legislativa, e o curso não foi instalado na Corte e cidade de Rio de Janeiro”. (MACIEL, 2017, p. 22). A finalidade era suprir a notória falta de bacharéis na sociedade brasileira, uma vez que os estudantes recorriam principalmente à Faculdade de Direito de Coimbra para se formar. (BITTAR, 2006). Os conteúdos, métodos, cadeiras, lentes, regulamento e formalidades ficaram à cargo de um documento elaborado por Luís José de Carvalho Melo (Visconde de Cachoeira). O Estatuto do Visconde da Cachoeira foi um dos poucos documentos acadêmicos oficiais que previam a importância do método de ensino, detalhando o panorama bibliográfico e as linhas pedagógicas relativas à ministração das disciplinas. (MARCHESE, 2006, p. 51). Entretanto, o Estatuto era afeito “[...] ao modelo de Coimbra e totalmente desvinculado de uma proposta autônoma para os cursos jurídicos”. (BASTOS, 2000, p. 39).
Lei de 11 de agosto de 1827	Criou os dois primeiros cursos jurídicos do Brasil, instalados no ano seguinte em São Paulo (1 de março de 1828) e Olinda (15 de maio de 1828), esse posteriormente transferido para o Recife, em 1854. (BASTOS, 2000). A ideologia liberal influenciou a constituição curricular dos primeiros cursos, tendência confirmada pela estrutura curricular “una”. (MARTINEZ, 2008, p. 27-28). Foi regido provisoriamente pelo Estatuto do Visconde da Cachoeira, naquilo que não contrariava a lei, até que os professores formulassem um estatuto (art. 10). No artigo 9º, estipulava que somente os que obtivessem o grau de Doutor poderiam ser selecionados para ser lente catedrático (professor). O grau de Doutor, que era exigido para o exercício da docência, era conferido ao bacharel aprovado em circunstância especial (<i>‘nemide discrepante’</i> , do latim, ‘sem ninguém discordar’) que defendesse teses selecionadas entre as matérias estudadas durante o curso. A tese deveria ser aprovada pelo diretor e pelos professores que assistissem à defesa.
Decreto de 7 de novembro de 1831	Visou suspender o Estatuto do Visconde da Cachoeira e retirou a disciplina de Direito Romano da matriz curricular, haja vista ter como base o modelo de Coimbra. A tentativa era adequar o ensino jurídico nacional à Lei de 11 de agosto de 1827. (BASTOS, 2000, p. 44). A partir desse momento histórico, nota-se uma oscilação relativa a construção do currículo dos cursos jurídicos, que representa uma dialética entre posições tradicionais e modernas (TORELLY, 2007), entre os valores clássicos históricos, representados pelo Direito Romano e as posições modernas de independência e construção do Estado nacional, simbolizadas pelo Direito Administrativo. “Estipulou-se que os concursos para preenchimento de vagas de lentes substitutos requeriam, como pré-requisito, que o candidato houvesse obtido o grau de doutor, titulação superior à de bacharel”. (ADORNO, 2019, p. 165).
Decreto n. 608, de 16 de agosto de 1851	Criou mais duas cadeiras na matriz curricular: Direito Administrativo e Direito Romano (MARCHESE, 2006), porque as disciplinas eram tidas como fundamentais para a formação das elites dominantes que deveriam ocupar os cargos centrais na administração do Estado. Os bacharéis eram tidos como os principais responsáveis por ocupar os cargos do Judiciário, Executivo e Legislativo. (ADORNO, 2019). Por exemplo, entre 1830 e 1870, do total de 796 presidentes de províncias, 478 eram bacharéis em Direito, ou seja, durante um lapso temporal de 40 anos, cerca de 60,05% dos presidentes das províncias brasileiras eram juristas. (SILVA, 2003, p. 284). Outro exemplo são os ministros de Estado, em 1822, por volta de 51,29% eram formados em Direito, e em 1889, aproximadamente 85,73% eram bacharéis. (CARVALHO, 2003, p. 84).

Decreto n. 1.134, de 30 de março de 1853	Atribui novos estatutos ao ensino jurídico a partir de 290 artigos. Retirou a disciplina de Análise da Constituição Brasileira, introduziu o Direito Eclesiástico Pátrio, Direito Civil e Hermenêutica Jurídica. (MACIEL, 2017, p. 27). Os professores substitutos eram selecionados mediante concurso público, em que poderiam se inscrever cidadãos brasileiros que, estando no gozo dos direitos civis e políticos, tinham o grau de Doutores pelas Faculdades de Direito do Império (art. 40). O certame era composto de defesa de tese, preleção oral e apresentação de dissertação escrita (art. 45). Os professores catedráticos eram nomeados pelo Imperador dentre o rol dos substitutos (art. 70).
Decreto n. 1.386, de 28 de abril de 1854	Reforma Couto Ferraz. Consolidou o ensino do Direito Administrativo e do Direito Romano, além de introduzir as disciplinas de Processo Civil e Criminal e Prática Forense. (RIO DE JANEIRO, 2011). Transfere o curso primordial de Olinda para a cidade de Recife. (OLIVEIRA; TOFFOLI, 2012). O processo de seleção dos docentes é semelhante ao disposto no Decreto n. 1.134/1853.
Decreto n. 3.454, de 26 de abril de 1865	Tornou a disciplina de Direito Eclesiástico optativa e dividiu a Faculdade de Direito em Ciências Jurídicas e Ciências Sociais. (MARCHESE, 2006, p. 55). Tal divisão corroborou para a instrumentalização do curso de Direito, já que o curso de ciências sociais passou a formar pessoal qualificado para os cargos públicos e o curso de ciências jurídicas para a advocacia e para a magistratura. (MACIEL, 2017, p. 27). Havia concurso público para a seleção de candidatos para os cargos de professor catedrático e professor substituto. O professor substituto era escolhido para ser catedrático mediante concurso público específico sobre a matéria da cadeira vaga (art. 20). A preleção oral, a defesa da tese e a dissertação escrita eram baseadas em pontos de todas as matérias do curso, selecionados pela Congregação de professores (art. 42).
Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879	Reforma Leôncio de Carvalho. Responsável pela implantação dos cursos livres, tornou o Direito Eclesiástico disciplina optativa, incluiu a disciplina de Medicina Legal e atribuiu ao Estado a responsabilidade pela fiscalização do ensino livre. (MARCHESE, 2006, p. 59). Manteve a divisão das Faculdades de Direito em duas seções, ciências jurídicas e sociais. Supunha-se que o ensino livre possibilitaria a concorrência que seria responsável pelo processo de seleção dos mais aptos para o exercício das funções políticas e jurídicas. (ADORNO, 2019). O Decreto estipulava que os professores dos cursos jurídicos gozavam de honras e privilégios de desembargador e tratamento de senhoria (art. 20, §18), sendo a seleção realizada por meio de concurso em que poderia se inscrever lentes substitutos, bacharéis ou doutores, sem muitos critérios específicos.
Decreto n. 9.360, de 17 de janeiro de 1885	Autorizava o funcionamento de cursos livres que poderiam ser ministrados por bacharéis, doutores ou estrangeiros habilitados. O objetivo principal do ato normativo foi reproduzir as disposições do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, garantindo a liberdade de ensino. (BASTOS, 2000). Trouxe capítulo próprio intitulado "Do pessoal docente", em que estipulava estarem habilitados ao concurso de catedráticos ou substitutos, os brasileiros que fossem doutores ou bacharéis em ciências jurídicas ou ciências sociais, e também os estrangeiros, mediante defesa de tese perante as Faculdades do Império (art. 123). Entretanto, havia a previsão de dispensa de concurso se a Congregação apresentasse um nome que houvesse se destacado por mais de cinco anos no exercício do magistério particular e fosse autor de compêndio ou tratado premiado pelo Governo (art. 116).
Decreto n. 1232 H, de 2 de janeiro de 1891	Reforma Benjamin Constant. Dividiu as Faculdades de Direito em três cursos: ciências jurídicas, ciências sociais e notariado com a finalidade de formar diplomatas, notários e administradores públicos para a República brasileira. (BASTOS, 2000, p. 154). A seleção dos substitutos ocorria por meio de concurso (art. 90), e o preenchimento das cadeiras se dava por meio do substituto respectivo. Entretanto, poderia o governo nomear para o cargo de substituto, dispensando o certame (art. 91), os candidatos que cumprisse três requisitos (art. 89): I) tivesse se distinguido nos cursos da Faculdade que frequentou; II) ter exercido a docência por mais de três anos, ser indicado pela Congregação ou ter publicações importantes a respeito da disciplina; e III) estivesse no gozo dos direitos civis e políticos e possuírem o grau de doutor ou bacharel em ciências sociais e jurídicas pelas Faculdades federais ou a estas equiparadas (art. 96), ou estrangeiros titulados e fluentes em português (art. 97).
Lei n. 314, de 30 de outubro de 1895	Responsável pela reorganização do ensino jurídico na República. Extinguiu os cursos de ciências sociais e notariado. (ABIKAIR NETO, 2018, p. 28). Retira definitivamente a disciplina de Direito Eclesiástico das grades curriculares (MARTINEZ, 2008, p. 31), como também a disciplina de Direito Natural em face do movimento positivista da

	República. (RODRIGUES, 1987, p. 28). Marco histórico na construção de um novo currículo, considerado a primeira mudança substancial desde 1827 (68 anos). (MELO FILHO, 1979, p. 26). A formação jurídica adotou um perfil mais liberal-profissionalizante em detrimento da formação para a burocracia estatal que imperou desde a formação dos primeiros cursos. (MACIEL, 2017, p. 32).
Decreto n. 8.662, de 5 de abril de 1911	Reforma Rivadávia Corrêa. Criação da disciplina de Introdução Geral ao Estudo do Direito (ou Enciclopédia Jurídica) em substituição a disciplina de Filosofia do Direito. (MACIEL, 2017, p. 32). Destinou o último ano para prática do processo civil e comercial e prática do processo criminal. Observa-se a ampliação e o avanço das disciplinas relacionadas ao direito privado. (MARTINEZ, 2008, p. 31). O provimento do cargo de professor ordinário se dava com a nomeação do professor extraordinário da respectiva seção (art. 34). A vaga de professor extraordinário era preenchida por candidatos livre-docentes (art. 35, parágrafo único). O processo seletivo consistia na avaliação dos candidatos a partir de relatórios elaborados por uma banca de três membros que avaliava os aspectos científicos, pedagógicos e morais, procedendo à votação pela Congregação (art. 37).
Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915	Reforma Carlos Maximiliano. Substituiu a disciplina de Introdução Geral ao Estudo do Direito pela disciplina de Filosofia do Direito, decisão tida como retrocesso. (MACIEL, 2017, p. 32). O corpo docente era composto por professores catedráticos, substitutos, honorários, professores comuns e livre-docentes (art. 36). A vaga de substituto era preenchida por meio de concurso, que exigia a entrega de um trabalho de valor sobre cada uma das matérias, arguição do trabalho apresentado, prova prática, quando fosse possível e prova didática sobre um conteúdo específico da disciplina. A Congregação votava (art. 47) e o Governo nomeava o aprovado em primeiro lugar (art. 48).
Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931	Reforma Francisco Campos. Introduz na matriz curricular do curso de bacharelado em Direito a disciplina de Introdução à Ciência do Direito e subtrai as disciplinas de Direito Natural, Direito Romano e Filosofia do Direito. (GUIMARÃES, 2010, p. 61). O currículo tende para a formação de profissionais capazes de suprir demandas advindas da condição econômica e comercial do país (VENANCIO FILHO, 1982), por isso a mitigação das disciplinas de caráter eminentemente teórico. (MARCHESI, 2006, p. 79). É o primeiro ato normativo a conferir ao “doutorado estrutura acadêmica e lhe atribui a finalidade de formar docentes a partir de estudos jurídicos elevados e da investigação acadêmica.”. (BASTOS, 2000, p. 201).
Lei n. 176, de 8 de janeiro de 1936	O cunho social da Constituição de 1934 resultou na inserção de novas disciplinas na matriz curricular dos cursos de direito: Direito Industrial e Legislação do Trabalho. (MACIEL, 2017).
Decreto-Lei n. 2.639, de 27 de novembro de 1940	O foco se manteve na profissionalização, motivo de o currículo ser guiado pela praticidade e objetividade. Assim, desdobrou a disciplina de Direito Público Constitucional em outras duas: Teoria Geral do Estado e Direito Constitucional. (MACIEL, 2017, p. 37). Essa divisão persiste até os dias atuais, “proporcionando um enfoque mais público para um currículo predominantemente do Direito Privado até então”. (MAGALHÃES, 2020, p. 90). Os cargos de professor catedrático da disciplina de Direito Constitucional não teriam que ser preenchidos de maneira definitiva nos três primeiros anos da vigência do Decreto-Lei.
Parecer CFE n. 215, de 15 de setembro de 1962	Torna-se o primeiro ato normativo a estabelecer um currículo mínimo para o curso de bacharelado em Direito em detrimento do currículo único, que imperava desde 1827 e representava o controle político-ideológico do curso a partir de uma matriz curricular uma. (BRASIL, 2004, p. 07). Em que pese a tentativa de garantir maior autonomia para as instituições de ensino na flexibilização curricular e aproximação da grade à realidade social, o risco apontado era que se transformasse o currículo mínimo em pleno. (AGUIAR, 1996, p. 139). O currículo tende à formação profissionalizante do operador do Direito, haja vista a “quase exclusividade de cadeiras estritamente dogmáticas”. (RODRIGUES, 1987, p. 32).
Resolução CFE n. 3, de 25 de fevereiro de 1972	Decorrente do Parecer n. 162/72. Tinha visão interdisciplinar do Direito (currículo integrado), ponderava o aspecto formativo, considerava as particularidades regionais, e organizava treze disciplinas em três categorias: I) básicas; II) obrigatórias; e III) opcionais. (MELO FILHO, 1979, p. 30-31). Integra a disciplina de sociologia à matriz curricular, proposta por Rui Barbosa em 1878 (GUIMARÃES, 2010, p. 60), permitindo uma reaproximação entre as ciências jurídicas e sociais, como foi defendido por San

	Tiago Dantas (1955). Permitia que as faculdades de Direito pudessem incorporar disciplinas optativas, tendo em vista a flexibilidade curricular. (VENANCIO FILHO, 1982). A duração dos cursos de bacharelado em Direito compreendia o mínimo de 4 anos e o máximo de 7 anos. A resolução foi posteriormente revogada pelo advento da Portaria 1.886/1994.
Portaria n. 1886, de 30 de dezembro de 1994	É o primeiro ato normativo a fixar diretrizes curriculares nacionais em detrimento do currículo mínimo que vigorava desde 1962. Instituiu a obrigatoriedade de realização de monografia de conclusão de curso, a implementação dos núcleos de prática jurídica, as atividades complementares e os estágios curriculares. (BITTAR, 2006). A Portaria foi um marco histórico no aprimoramento e no controle do Estado sobre a qualidade do ensino jurídico ofertado em todo território nacional, considerada por Melo Filho (1996, p. 17) como a “ <i>Magna Carta</i> ” do ensino jurídico. Foi posteriormente revogada pelo advento da Resolução CNE/CES n. 9/2004.
Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004	Sustentou a necessidade da formação humanística do bacharel em Direito. Trouxe “novas habilidades e competências como mecanismos capazes de influenciar positivamente no exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania”. (ABIKAIR NETO, 2018. p. 51). Organizou o currículo em torno de eixos formativos: I) eixo de formação fundamental; II) eixo de formação profissional; e III) eixo de formação prática. Foi modificada pela Resolução CNE/CES n. 3/2017 e revogada pela Resolução CNE/CES n. 5/2018.
Resolução CNE/CES n. 3, de 14 de julho de 2017	Modifica o artigo 7º, da Resolução n. 9/2004, no que se refere ao estágio supervisionado. A antiga redação determinava que o estágio fosse realizado na sede da Instituição de Ensino Superior (Núcleos de Prática Jurídica) e de forma suplementar por meio de parcerias e convênios vinculados ao controle e supervisão da coordenação de estágio. Portanto, a nova redação permitiu que o estágio fosse realizado na instituição de ensino, em escritórios, nos órgãos do Poder Judiciário, entre outros. (OLIVEIRA; SANTANA, 2020).
Resolução CNE/CES n. 5, de 17 de dezembro de 2018	Constitui uma atualização significativa das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito em comparação à antiga resolução, tais como a inclusão das disciplinas optativas de Direito Ambiental, Direito Esportivo, Direitos Humanos e Direito do Consumidor. (RODRIGUES, 2018). Determina que o currículo, a metodologia e o sistema avaliativo devem ser coesos e integrados. (BRIGAGÃO, 2020, p. 60).
Resolução CNE/CES n. 2, de 19 de abril de 2021	Entrou em vigência em 3 de maio de 2021. Incluiu no aspecto “formação técnico-jurídica” o Direito Financeiro e o Direito Digital. Incluiu no aspecto “prático-profissional” estudos referentes ao letramento digital e práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e de comunicação. O “ajuste pontual” deriva de um pedido formulado pelo Ministério da Justiça em relação à inclusão do Direito Financeiro. Em relação às demais inclusões, a Resolução não apresenta justificativa. (SANTOS; JUNIOR; ROSA, 2021, p. 93).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações obtidas por meio da revisão bibliográfica e documental, 2021.

Distante da pretensão de abarcar todos os atos normativos e suas possíveis implicações sobre o ensino jurídico, e na tentativa de evitar incorrer em incursões históricas superficiais ou aligeiradas, características recorrentes de algumas pesquisas do campo jurídico (OLIVEIRA, 2004), o quadro limitou-se a sintetizar e organizar informações consideradas as mais relevantes para o objeto da investigação. Dessa forma, dentre os atos normativos que trataram sobre o ensino jurídico nacional ao longo das quadras históricas, buscou-se assinalar e analisar os artigos, incisos, parágrafos ou alíneas que possuíam relação com a investigação, não sendo, contudo, um quadro posto ou acabado, mas aberto, que comporta outras normas, visões,

colocações e discussões.

Isto posto, a partir da sistematização dos atos normativos disposta acima, constata-se que pouco se tratou sobre a formação de professores na história do ensino jurídico, em consonância com o sustentado pelos teóricos. (ADORNO, 2019; MARTINEZ, 2008; ABIKAI NETO, 2018). A preocupação central era promover adequações curriculares consoantes ao momento político, histórico e social na tentativa de adequar o perfil do bacharel aos interesses do Estado, sem promover modificações na seleção e formação dos profissionais que atuariam como docentes no ensino jurídico, tendo em vista que muitos atos normativos visaram simplesmente inserir ou retirar determinadas disciplinas jurídicas, como foi possível vislumbrar anteriormente no quadro.

Além disso, as mudanças curriculares, em sua maioria, não eram promovidas pelos professores. Inicialmente, eram discutidas no âmbito do Poder Legislativo, como foram os debates travados quando da fundação dos cursos primordiais e nas primeiras décadas que seguiram, e somente recentemente os professores passaram a contribuir na discussão e mudança da estrutura curricular. (VENANCIO FILHO, 1982; BASTOS, 2000). Dessa maneira, as modificações eram realizadas por políticos e não por educadores.

Assim, ao que tudo indica, as modificações realizadas nas matrizes curriculares dos cursos de Direito ao longo dos períodos históricos requereram não apenas o atendimento das necessidades sociais e pedagógicas, mas também, e, sobretudo, o alinhamento do currículo aos interesses político-ideológicos de cada conjuntura histórica na manutenção do poder de alguns segmentos privilegiados.

Inicialmente, o currículo vinculou-se à formação de quadros para a ocupação dos cargos centrais do Estado e, posteriormente, ao objetivo de preparar operadores do Direito para a atuação no contencioso privado. Atualmente, almeja-se a formação de juristas conhecedores dos valores da Constituição Federal de 1988 com a finalidade de concretizar os direitos fundamentais e defender o Estado democrático de direito. Para Vieira (2010, p. 137), “[...] o universo do ensino jurídico deveria ser visto e entendido como instrumento de manutenção de direitos [...]”, por esse motivo, teria de guardar coerência com o regime político democrático adotado no país na consecução do ordenamento jurídico que se pretende construir e estabelecer no bojo da sociedade. (VIEIRA, 2010). De modo que exista uma ligação umbilical entre os valores democráticos e a formação dos juristas, alinhando o ensino jurídico à realidade

sócio-histórica-cultural contemporânea.

Entretanto, mesmo próximo do bicentenário da fundação dos primeiros cursos de Direito no Brasil, persiste o modelo de ensino jurídico alicerçado no denominado 'estilo coimbrã', ou seja, um ensino com "foco no mero estudo das normas, nas aulas-conferência (em que há a prevalência do monólogo do professor) e com distanciamento das questões sociais que afligem a sociedade e que estão ligadas ao direito (ou à negação dele)". (FRANCISCHETTO, 2018, p. 8).

Em que pese as técnicas e métodos de ensino serem criticadas ao longo da história do ensino jurídico, pouco foi feito no sentido de suprimir essa lacuna, pois as reformas restringiram-se a modificar a estrutura curricular dos cursos de Direito, sem, contudo, preocupar-se com a formação dos professores que atuam no ensino jurídico. Portanto, a formação docente foi preterida e, conseqüentemente, as velhas práticas que perpetuam os problemas do ensino jurídico foram se consolidando, tornando as mudanças curriculares pouco efetivas.

Ademais, ao longo da história, houve poucas modificações no processo de seleção de professores para o ensino jurídico. Em linhas gerais, permaneceu a exigência de grau de Doutor em Direito para ocupar as cadeiras, prova oral e dissertação escrita, tendo foco nos conhecimentos específicos sobre a disciplina, não abordando os aspectos didático-pedagógicos que são concernentes ao exercício da docência. Inclusive, autores de publicações importantes ou compêndios premiados pelo Governo poderiam ser indicados para o cargo de professor, o que denota que a preocupação central era que o docente detivesse profundo conhecimento técnico e jurídico sobre a disciplina, pouco importando as questões relativas às metodologias de ensino.

Bastos (2000) divide a formação de professores para o Ensino Superior de Direito no Brasil em três fases distintas: I) o período que sucede à fundação dos cursos primordiais em 1827; II) o período subsequente à Reforma Francisco Campos (1931); e III) o período posterior à década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e a Reforma Universitária de 1968/1969. Para além do apresentado pelo autor, busca-se caracterizar uma quarta fase a partir da promulgação da LDB de 1996.

No primeiro período, a Lei de 11 agosto estabelecia que o grau de Doutor seria conferido aos bacharéis que se enquadrassem em critérios específicos estipulados no Estatuto, sendo a obtenção do título a condição necessária para o

exercício da docência nos cursos de Direito. Essa determinação persistiu, dado que, mesmo com o advento da República, as reformas posteriores não modificaram significativamente a determinação inicial, mesmo a Lei Rivadávia Corrêa de 1911 e a Lei Carlos Maximiliano de 1915 foram silenciosas sobre a formação docente. (BASTOS, 2000).

Nessa fase, em relação à Academia de São Paulo, Adorno (2019, p. 126) ensina que o corpo docente não era comprometido com o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, isso porque, por diversos motivos, os professores ausentavam-se de suas disciplinas, “o que ocasionava, como situações típicas: ou a cadeira permanecia meses a fio sem professor que a ministrasse, ou era regida por lente substituto, ou ainda — e frequentemente assim se verificada —, por lentes de outras disciplinas.”. A ausência de universidades organizadas desarticulou as políticas públicas voltadas ao Ensino Superior. Nos institutos, as questões de ensino e aprendizagem foram submetidas às administrativas, de modo que os diretores preteriam o aspecto didático-pedagógico em detrimento do aspecto burocrático-institucional. (BASTOS, 2000).

No segundo período, tem-se como marco inicial a Reforma Francisco Campos de 1931, responsável pela sistematização do doutorado com regras específicas, duração e disciplinas predefinidas e a necessidade de defesa de tese jurídica e técnica de teor ‘puramente científico’. (BASTOS, 2000). Historicamente, a obtenção do título de Doutor estava vinculada ao domínio de um determinado conhecimento e a defesa de uma tese, mas essa reforma trouxe o doutorado para dentro da estrutura das Faculdades de Direito, exigindo a feitura de cursos com disciplinas organizadas. Entretanto, a exigência tornou-se facultativa diante de dificuldades institucionais relacionadas à crescente demanda de alunos e a escassez de professores.

No terceiro período, após o advento da primeira Lei n. 4.024/61 (LDB), tem-se a estipulação de que determinadas instituições credenciadas poderiam conferir o título de Doutor, diretamente por defesa de tese, a candidatos com repertório e acervo cultural, profissional ou científico, a ser apurado mediante prova de títulos e trabalhos. Entretanto, a referida legislação e a reforma de 1968 deixaram de tratar sobre a livre-docência, instituição prevista desde 1911, “[...] talvez porque pretendiam definir os sistemas de acesso à carreira docente, através de cursos de pós-graduação.”. (BASTOS, 2000, p. 315). Portanto, a livre-docência esvazia-se em detrimento da ascensão dos cursos de mestrado e doutorado, iniciando um processo de

‘curricularização’ da formação de professores doutores.

A quarta fase corresponde ao período subsequente à promulgação da Lei n. 9.394/96 (LDB). Como visto na primeira seção, hodiernamente, não há legislação específica voltada à formação de docentes para o Ensino Superior, tampouco diretrizes, portarias ou resoluções que pudessem sistematizar as estratégias e os conteúdos necessários para o exercício do magistério na Educação Superior. (MELLO, 2007; FÁVERO; PAGLIARIN, 2021). A formação específica de bacharel proporcionada pelos cursos de graduação em Direito não prepara o sujeito para o exercício da docência, haja vista a ausência da necessária formação didático-pedagógica.

Dentre os poucos artigos da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que versa sobre a temática — tendo em conta que a LDB disciplina a formação pedagógica do professor da Educação Básica, mas silencia a respeito do professor do Ensino Superior (PRADO; SANTOS; PEREIRA JÚNIOR, 2015) — o artigo 66 faz recair sobre os cursos de pós-graduação, prioritariamente nos cursos de mestrado e doutorado, a tarefa de preparar o discente para o exercício da docência no Ensino Superior, como já havia sinalizado a primeira LDB, que pretendia estabelecer a pós-graduação como sistema de acesso ao magistério. (BASTOS, 2000). Entretanto, muitos cursos do *stricto sensu* tem foco na pesquisa e produção acadêmica, preterindo o fazer docente e a formação no aspecto relativo à docência. (PAIVA, 2010; GATTI *et al.*, 2019).

Para Ventura (2004), são raros os professores dos cursos de Direito que buscam formação específica para a prática docente ou que procuram titulação no campo da Educação, como também são raros os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito que oferecem uma formação pedagógica para prática do ensino jurídico. A maioria dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* designa apenas, quando o faz, uma disciplina de 30 ou 45 horas para a didática e a prática do ensino jurídico, por vezes optativa, além de não ofertar atividades complementares que pudessem colaborar com a formação dos docentes para os cursos jurídicos. (MOURA, 2009).

Inclusive, os professores dos cursos de Direito são revestidos da crença equivocada de que necessariamente aquele que exerce a prática profissional também sabe ensinar, ignorando que o trabalho docente demanda outros saberes que não somente atinentes à prática ou domínio do conteúdo. (BERBEL, 1994; MASETTO,

2003; ABIKAI NETO, 2018). Dessa forma, valoriza-se o professor que detém anos de experiência reconhecidos pela comunidade jurídica, de modo que os exemplos práticos do cotidiano poderiam, de certa forma, suprir eventuais falhas didático-pedagógicas. (OLIVEIRA; GEBRAN, 2018; PRADO; SANTOS; PEREIRA JÚNIOR, 2015). Para Ribeiro Júnior (2001, p. 12), “não basta que o professor substitua referências teóricas pela transmissão de sua prática profissional, como se o caminho encontrado por ele devesse ser trilhado por seus alunos.”.

Ainda nesse ponto, é importante ressaltar o dilema existente entre o docente profissional e o profissional docente. Em muitas áreas do conhecimento, e especificamente no campo do Direito, “o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo”. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 17). Embora muito tenha sido modificado nos últimos anos, sobretudo em decorrência da ampliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que tem possibilitado aos bacharéis o desenvolvimento de uma carreira jurídica estritamente acadêmica, tal realidade persiste nos cursos de graduação.

Não se almeja descredenciar a importância dos saberes experienciais, práticos e profissionais, que muitas vezes podem contribuir para a contextualização do conteúdo trabalhado em sala de aula. Todavia, não se pode substituir a necessária formação didático-pedagógica voltada ao exercício específico da docência por esses saberes. Para o exercício da atividade do professor, os saberes e conhecimentos voltados para o trabalho docente são imprescindíveis, sob pena de se esvaziar a própria natureza do trabalho desempenhado.

E assim, em face da inexistência da formação inicial e da precária formação continuada, resta somente a formação em serviço como recurso para preparar professores para o ensino jurídico. Porém, alerta Batista (2017, p. 46) que essa modalidade é historicamente concebida e focada no mecanicismo, uma formação reflexiva da prática que foca em resultados objetivos, “desconsiderando o caráter intelectual da atividade docente.”.

Aliado a isso, tem-se a precarização do trabalho docente, sobretudo em Instituições de Ensino Superior de caráter privado, que vinculam a remuneração do docente às horas-aula ministradas. Geralmente, o tempo dedicado a projetos de pesquisa e extensão, orientação de trabalhos, produção acadêmica científica e outras atividades atinentes à carreira acadêmica e docente não são remuneradas. Essa situação impele o professor a desempenhar múltiplas funções, restando pouco tempo

para o preparo das aulas e para a formação continuada. (VENTURA, 2004).

Como assinalado, problemas podem ser constatados nas três modalidades: formação inicial, continuada e em serviço. Sem embargo, entre essas modalidades, até por força legal, a responsabilidade recai sobre a formação continuada na modalidade institucional, isto é, prioritariamente, compete aos cursos de mestrado e doutorado preparar professores para o Ensino Superior, isso segundo a legislação vigente (art. 66, da LDB), conforme discutido na primeira seção.

Portanto, se espera que os cursos de mestrado e doutorado consigam oferecer uma formação diferenciada em relação à prática docente, tendo em vista que o artigo 52, inciso II, da LDB, determina que o corpo docente dos cursos do Ensino Superior deve ser formado com, pelo menos, um terço de mestres e doutores (BRASIL, 1996). Para Oliveira (2011, p. 43), “não fica claro que diferencial seria esse, mas a pós-graduação é valorizada e indicada como local de formação do docente do Ensino Superior”.

Nesse sentido, Scaff (2002, p. 27) defende que “é na pós-graduação que se ensina a ensinar. E é de lá que devem sair os novos mestres que alimentarão o sistema de ensino.”. Importa ressaltar: os cursos de mestrado e doutorado são os responsáveis prioritários pela formação de professores. À vista disso, assim devem ser concebidos pelos sistemas de controle e avaliação, pelas Instituições de Ensino Superior, pelos coordenadores e professores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*: um *lócus* privilegiado para formar professores e pesquisadores para o ensino jurídico.

Entretanto, para Vasconcelos (2009, p. 86), há “[...] pouca preocupação com o tema formação pedagógica de mestres e doutores oriundos de diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Por isso, não obstante sejam fundamentais no processo formativo do docente, a simples titulação de mestre ou doutor não significa, necessariamente, que o docente saiba trabalhar com a metodologia do ensino jurídico. Abikair Neto (2018, p. 67) sustenta que “o fato de o docente ter frequentado uma pós-graduação *stricto sensu* não é garantia de uma formação docente adequada”.

Ventura (2004), nesse mesmo sentido, ensina que a titulação não consegue distinguir aqueles que são profissionais-professores, que baseiam sua prática no empirismo, daqueles que sabem manejar as metodologias de ensino e possuem

formação didático-pedagógica para o exercício da docência. Isso ocorre porque os cursos nem sempre contemplam questões didático-pedagógicas. Berbel (1994, p. 60) assinala que, conquanto tenha um progresso científico, os egressos continuam “[...] carentes de informações pedagógicas, sendo que a grande maioria nem sequer teve oportunidade de discutir essas questões.”.

Assim sendo, a titulação não é suficiente, é preciso perscrutar as estratégias e atividades fornecidas para se verificar como tem sido proporcionada essa formação, suas experiências práticas e perspectivas teóricas no interior dos cursos de mestrado e doutorado, objetivo das seções seguintes. Entretanto, antes, considerando que a formação de professores não foi uma preocupação no âmbito do ensino jurídico nacional no transcorrer da história, como pode ser observado ao longo desta subseção, a seguir, procurou-se investigar as repercussões dessa preterição, correlacionando os problemas enfrentados no âmbito no ensino jurídico e a carência de formação didático-pedagógica dos professores.

2.2 PROBLEMAS DO ENSINO JURÍDICO E IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

A fim de se compreender os processos relacionados à prática docente e ao ensino jurídico ministrado no território brasileiro, torna-se fundamental retornar à Coimbra-PT, universidade portuguesa que durante séculos recebeu estudantes brasileiros¹¹ e que serviu de modelo para o ensino jurídico instituído no país (RIBEIRO JÚNIOR, 2001; WOLKMER, 2015), pois, conforme Bittar (2006, p. 132), houve uma “transposição da experiência das Universidades europeias para a realidade brasileira”.

A Universidade de Coimbra foi fundada em 9 de agosto de 1290, sancionada pela bula papal e autorizada pelo rei Nicolau IV para formar mão de obra qualificada para ocupar os cargos públicos estratégicos a partir do ensino do Direito Romano e do Direito Canônico. (HESPANHA, 1982). Segundo Schwartz (1979), mesmo as reformas do século XVIII não modificaram significativamente o curso de direito, em consequência, o ensino jurídico português permaneceu sendo alicerçado na “leitura e explicação dos códigos romanos e dos comentadores medievais”. (OLIVO, 2012, p.

¹¹ De acordo Venancio Filho (1982, p. 8), “com a expansão da Colônia, aumenta o número de brasileiros que acorrem à Universidade de Coimbra. Segundo estimativas abalizadas, no século XVI formaram-se, em Coimbra, treze brasileiros; no século XVII, trezentos e cinquenta e quatro; no século XVIII, mil setecentos e cinquenta e dois, e de 1781 a 1822 ali estudaram trezentos e trinta e nove brasileiros.”.

208).

Em relação ao ensino jurídico praticado em Portugal, destacam-se as seguintes características quando da criação dos cursos jurídicos no Brasil: I) verbalismo bacharelesco, em que o professor transmite os conhecimentos por meio da eloquência e dos recursos oratórios a partir da leitura de textos da doutrina e da legislação (OLIVO, 2012, p. 208); II) o dogmatismo jurídico, em que a reflexão crítica a respeito dos institutos e da hermenêutica jurídica era inviabilizada, cuja missão do estudante é assimilar, memorizar e repetir o conteúdo sem qualquer intencionalidade ou criticidade; III) o paradigma positivista, em que a lei é tida como a fonte exclusiva do direito, cabendo ao jurista somente aplicar a subsunção da norma ‘adequada’ ao caso concreto, desconsiderando a realidade política, econômica e social, haja vista que o direito é tido “como uma realidade indiscutível, pronta e acabada” (MACIEL, 2017, p. 67); e IV) a neutralidade epistemológica, alicerçada na ideologia liberal e na crença positivista do século XIX, que justifica um ensino jurídico isento, acrítico e alienado da realidade social. (MARTINEZ, 2008). Assim, tem-se o ‘estilo coimbrã’ de ensino, “um docente monopolizador e um alunado passivo, envolvidos com a reprodução de um arcaísmo”. (ARRUDA JÚNIOR, 2012, p. 126).

Para Guimarães (2010, p. 72), o colonizador não permitiu que fosse desenvolvido em território nacional uma experiência universitária própria e alinhada à realidade e aos interesses da sociedade brasileira, já que Portugal valia-se do Ensino Superior como instrumento de controle das colônias. (VENANCIO FILHO, 1982). De acordo Bittar (2006, p. 108), restou somente a importação de um “[...] modelo de universidade da alta Idade Média, que sofria severas críticas na Europa e passava por uma renovação de conceitos”. Dessa forma, a academia jurídica brasileira tornou-se um laboratório para o desenvolvimento de “aprendizes do poder”, ou seja, “local de reprodução das diferenças sociais e de fermentação das elites jurídicas e administrativas do Estado brasileiro”. Em sequência, apresenta-se as principais contradições identificadas no âmbito do ensino jurídico e que tem relação com a formação e atuação dos docentes.

2.2.1 Verbalismo e Bancarismo

A precária formação docente contribui para a perpetuação de velhas práticas que se consolidaram historicamente e persistem hodiernamente. A falta de formação

docente implica nas estratégias adotadas e na postura de altivez e filáucia dos professores corroborando com um projeto de ensino impregnado de caráter instrumental alienante. (FACHIN, 2001). Caovilla (2015, p. 227) ensina que essa perspectiva forma “[...] servos das arcaicas estruturas e valores do dogmatismo”, cujo cerne do processo de ensino está alicerçado na mecânica repetição e memorização passiva e que, a seu turno, inviabiliza uma perspectiva de ensino jurídico emancipador, uma vez que afasta o pensamento crítico.

O caráter verbalista do ensino jurídico persistiu ao longo da República. (HOLANDA, 1984, p. 50-51). O destaque para a retórica se mantém presente no ensino jurídico com enfoque no docente e na prática jurídica. (CARVALHO, 2000, p. 130). A retórica vazia e repleta de palavras difíceis resultou, no início do período republicano, em uma má reputação para os bacharéis em Direito, crítica esta que se ampliava conforme havia a disputa de poder entre militares e juristas. (VENANCIO FILHO, 1982). Este verbalismo se apresenta ainda nos manuais jurídicos, na escrita acadêmica e nas petições com o uso de verbetes em latim, expressões rebuscadas e verborragias.

Desta forma, historicamente, o ensino jurídico foi dominado pela técnica expositiva, responsável por promover “uma formação puramente ornamental, nutrida, em parte, da exposição quase literal de doutrinadores do direito e de comentários dos códigos, sem nenhum efeito construtivo e modificador do comportamento”. (ADORNO, 2019, p. 119). Segundo Witker e Larios (1997), o verbalismo é a marca de um ensino jurídico tradicional e autoritário, que centraliza o conhecimento em torno do professor e relega aos alunos um comportamento passivo de recepção.

Rodrigues (1996) utiliza a metáfora do velório para representar as aulas dos cursos de Direito. Desse modo, no evento denominado de velório (aula) intenta-se contemplar o passado e rememorar a lembrança de uma matéria inanimada que não se encontra mais presente no mundo dos vivos (conteúdo). O professor, tido como o ‘viúvo’, cuida para que o ‘falecido’ receba o ‘culto devido’ (repetição acrítica), cabendo aos presentes (alunos), permanecer em silêncio, atentos e recolhidos, a fim de que sejam avaliados pelo ‘viúvo’ (professor) segundo a passividade e o decoro que o ritual exige. (ARRUDA, 1997). Não há espaço para invenção, para interação ou comunicação, apenas a repetição e rememoração de “orações” (institutos) e brocados em latim contidos nos “livros sagrados” (códigos comentados) e manuais técnicos.

Nesse cenário, tem-se o verbalismo característico das aulas expositivas

alicerçadas em códigos e legislações comentadas. Ao invés de comunicar-se, o educador faz comunicações por intermédio do discurso, cabendo aos educandos o arquivamento desses comunicados. “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”. (FREIRE, 2020, p. 33). Para Luckesi (2005), os alunos não são concebidos como sujeitos históricos inseridos em um contexto e, conseqüentemente, mais se classifica do que se ensina. Isso quando não se assina, discreta e intencionalmente, o pacto da mediocridade, em que o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem. (ARRUDA JÚNIOR, 1989).

De forma mais global, a narração, a exposição e a dissertação são técnicas fundamentais e recorrentes na prática de ensino brasileira (LIBÂNEO, 2013), de maneira que os conteúdos são retalhados da realidade e desconectados da totalidade do conhecimento, transformando os alunos em “vasilhas”, “em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador”. (FREIRE, 2020, p. 58). Quanto mais se permite encher, melhor educando é, quanto mais se consegue encher, melhor educador se torna. Hooks (2017) ensina que nesse modelo, a voz do professor é a transmissora privilegiada do conhecimento, eis o fundamento do verbalismo-bancário: a voz privilegiada do professor.

Bittar (2006), assim como fez Rodrigues (1996), se vale de uma metáfora para demonstrar esse fenômeno. Para ele, o modelo bancário que permeia o ensino jurídico nacional pode ser representado pela metáfora das orquídeas, ao ensinar que dispostas na estufa do conhecimento do docente, “as orquídeas do conhecimento só servem para o visitante (educando), de longe e sem tocá-las, observar e passar reto, pois desenraizado de sua compreensão é incapaz de carregar consigo a consciência real dos modos de construção do conhecimento.”. (BITTAR, 2006, p. 143).

Já na década de 1950, San Tiago Dantas (1955), uma das primeiras vozes a se levantar contra o ensino jurídico ministrado no interior das Faculdades de Direito (MARTINEZ, 2008), afirmava que “o ensino é hoje quase cem por cento sistemático e expositivo sob a forma do que os ingleses denominam de *text system*¹²”. Mais tarde, Álvaro de Melo Filho (1979, p. 89) denunciava o verbalismo ao dizer que muitos professores trazem para dentro da sala de aula “a mesma técnica de trabalho utilizada no exercício profissional normal, transmitida, unicamente, de modo verbal”.

¹² Modelo de ensino baseado na sistematicidade e exposição do conhecimento, sobretudo a partir da leitura e a feitura de comentários ao texto.

Hodiernamente, a discussão sobre o uso da aula expositiva como recurso exclusivo ou majoritário para o ensino jurídico persiste.

Para Muraro (2010), o verbalismo representa a consolidação de um sistema de ensino em que os docentes acham natural ensinar sem ter formação específica para tanto, incorrendo, dessa forma, na simples transmissão de conteúdo. Corroborando Abikair Neto (2018, p. 91), ao sustentar que tal estratégia é “[...] símbolo de uma educação arcaica e um entrave ao processo de ensinagem que tem como preceito a constante interação entre professor e aluno”.

Como descrito anteriormente, persistem antigas práticas pedagógicas herdadas da Universidade de Coimbra-PT, com foco em aulas expositivas alicerçadas em revisão bibliográfica e legal. O uso da técnica expositiva de maneira exclusiva é problemático à medida que se parte do pressuposto de que todos os alunos têm iguais condições de acompanhar a preleção do docente, sem considerar as diversidades e pluralidades manifestas na sala de aula com alunos de origens culturais, sociais, econômicas e geracionais, por vezes, totalmente distintas.

Nos primórdios, as cadeiras dos cursos de Direito eram ocupadas por uma elite econômica. Com a democratização do acesso ao ensino, em que pese os problemas atrelados à qualidade desse processo, os alunos se apresentam de formas distintas, logo, demandam estratégias diversas para seu atendimento e aprendizagem. Para hooks (2017, p. 21), as salas de aula não são homogêneas, portanto, “[...] as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino.”. O compromisso do docente não é ser mero transmissor do conhecimento, deixando a cargo do discente a retenção, mas deve ser o de promover situações-problema complexas que possibilitem a construção do conhecimento profundo e sólido. (MORAES; LIMA, 2017).

Para Dussel (1980), o ato educativo emancipatório e libertador não se consolida em uma perspectiva de domínio entre mestre e discípulo, mas que ambos são distintos na relação face a face, de forma que a alteridade possibilita que o professor compreenda o aluno como o Outro que lhe escapa, a proximidade permite uma abordagem de libertação e não de alienação. Segundo o autor, “tudo está em que método pedagógico se deve utilizar. Há métodos a lutar contra a totalidade pretendendo instaurar uma nova dominação; há outros que negam a totalidade fechada e intentam abri-la a alteridade”. (DUSSEL, 1973, p. 144).

Desse modo, o professor não deve se tornar um eterno repetidor, mas precisa estar aberto à manifestação da alteridade no relacionamento com os alunos, construindo uma prática pedagógica alicerçada no respeito às diferenças, de modo a centralizar o discente no processo de ensino e aprendizagem. Não na perspectiva de abandono do aluno na hercúlea missão de reter o conteúdo ministrado, mas na valorização dos conhecimentos prévios, da realidade política, econômica, cultural e social e ainda das necessidades específicas relativas às habilidades e dificuldades em compreender, contextualizar e analisar criticamente o conteúdo. Na prática, a conduta libertadora do professor pressupõe a escuta do aluno, pois “escutar o aluno é saber ser professor, é saber se curvar ao novo”. (DUSSEL, 1980, p. 50).

Neste aspecto, ponderando o protagonismo docente e discente na transformação do ensino jurídico e na superação dos problemas históricos e institucionais que assolam os cursos de Direito, discute-se a necessidade de uma atuação docente permeada pela lógica dinâmica-comunicativa em detrimento do verbalismo que predomina nas salas de aula dos cursos jurídicos, a fim de contribuir para a consolidação de um novo modelo didático-pedagógico: o modelo comunicativo-participativo-democrático. Esse paradigma corrobora para a superação do dogmatismo por meio da rejeição de uma conduta antidialógica do docente.

2.2.2 Dogmatismo e Antidualogismo

O dogmatismo é uma característica do ensino jurídico nacional, que poderia ser constatada desde a implementação dos cursos de bacharelado em Direito no Brasil. O dogmatismo tem por objeto o ordenamento jurídico vigente e a sua tarefa consiste em construir “um ‘sistema’ de conceitos elaborados a partir da ‘interpretação’ do material normativo, segundo procedimentos intelectuais (lógico-formais) de coerência interna, tem por finalidade ser útil à vida, isto é, à aplicação do direito”. (ANDRADE, 2003, p. 18).

O ensino dogmático e fragmentado impede a consciência crítica e reflexiva necessária para o jurista que se pretende repensar o direito e não se torna mero operador do sistema posto. Entretanto, conforme ensina Pinzón Franco (2010), a maioria dos estudos relativos ao ensino jurídico apontam que os processos de ensino e aprendizagem se limitam à transferência do saber jurídico como conjunto de dogmas, instituições e leis que compõem o direito. Para Marques Neto (1982, p. 165),

o dogmatismo que impera na ciência jurídica “[...] vai servir de base ao dogmatismo do ensino jurídico, o qual, por seu turno, retroalimenta e conserva o primeiro, num autêntico círculo vicioso, dentro de um sistema de pensamento extraordinariamente fechado.”.

Ao contrário, é preciso conceber que o direito “sempre é produto da vida organizada enquanto manifestação de relações sociais provenientes de necessidades humanas” (WOLKMER, 2015, p. 39), não pode ser instituído e interpretado dissociado da realidade histórico-social em que está situado. Ademais, o comportamento dogmático do professor e a docilidade alienadora do aluno afasta o ensino jurídico da realidade social. (GUIMARÃES, 2010).

O legalismo é uma das faces do ensino jurídico dogmático, em que se pretende que o aluno compreenda as leis na sistematicidade interna do ordenamento jurídico, mas não se busca “orientá-lo a compreendê-las do ponto de vista ético, sociológico, filosófico, político e crítico”. (MACIEL, 2017, p. 12). Nesse ponto, Bittar (2006, p. 26) problematiza a discussão ao exemplificar que o aluno formado na perspectiva legalista se torna especializado em processo civil, conhecendo as técnicas e manejos jurídicos, mas não consegue realizar análises conjunturais, não é capaz de se questionar: “para que tanto conceito processual se metade da população não chega sequer a ter acesso à justiça?”.

Outro ponto do dogmatismo é que a técnica de ensino é fundamentalmente doutrinária, em que o aluno aprende, quando muito, aquilo que determinado doutrinador ensina sobre o assunto. (FERREIRA SOBRINHO, 1997). Não significa abandonar as disciplinas de caráter eminentemente teórico e dogmático, mas promover uma formação de professores que subsidie a adoção de uma conduta crítica do professor no processo de ensino e aprendizagem dessas matérias, questionando os clássicos institutos à luz da legalidade constitucional, promovendo situações-problema complexas, refletindo sobre a origem da norma e suas implicações históricas, econômicas, sociais e políticas, uma conduta crítica, consciente e aberta.

Corroborando com o ensino dogmático a prática pedagógica antidialógica, em que o docente conduz “[...] as mentes dos alunos à repetição e à memorização de conceitos preconcebidos ou preconceitos sobre a realidade jurídica e social que também lhe foi imposta durante sua formação” (MARTINEZ, 2012, p. 29), sem a oportunidade de questionamentos, problematizações, considerações ou qualquer interferência que possa romper o rito sacro da exposição do conhecimento

consolidado, haja vista que o tema encontra-se superado pela doutrina, ou a matéria resolvida pela jurisprudência ou súmula vinculante, como se contra o conhecimento posto, não coubesse indagações, reflexões ou críticas. Assim, o docente transmite a “sensação de que o Direito atual é o único Direito possível e é o Direito definitivo, não havendo Direito antes, nem depois”. (MELLO, 2007, p. 55).

Pelo contrário, almeja-se uma prática pedagógica crítica e propositiva, em que o docente não seja mero repetidor do conhecimento dogmático, posto e acabado, mas tenha condições de internalizar uma prática de ensino crítica, capaz de interpretar a realidade e, ao mesmo tempo, agir na transformação e reconstrução desta mesma realidade. (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 14).

Um comportamento dialógico consiste em ouvir e ser ouvido, em dar voz aos silenciados e permitir a sua participação na elaboração coletiva do conhecimento, respeitando os saberes prévios dos alunos com origem na experiência cotidiana e reconhecendo que eles têm condições de contribuir para o aprendizado coletivo, tanto na apropriação contextualizada do conhecimento teórico e científico acumulado pela humanidade, quanto na construção de novos valores e saberes. Conseqüentemente, a experiência do ensino dialógico é essencialmente uma experiência de escuta de qualidade (HOOKS, 2017), logo, é responsabilidade do professor criar um ambiente em que os alunos aprendam a falar e a ouvir o outro com seriedade e respeito, rechaçando a abordagem positivista, que torna o ensino adstrito à transmissão de conhecimentos sobre normas prontas e fechadas em si.

2.2.3 Positivismo Normativista

O positivismo normativista predomina no campo do ensino jurídico. Na lição de Bobbio (1995, p. 26), o positivismo jurídico não tem origem no positivismo filosófico de matriz comteana, embora muitos juristas do século XIX tenham professado ambas as perspectivas, mas tem essa denominação por derivar do conceito de direito positivo, aquele que decorre do direito positivado no sistema jurídico e que se opõe ao conceito de direito natural. Nas palavras do jurista, “[...] o positivismo jurídico é aquela doutrina segundo a qual não existe outro direito senão o positivo.”. Logo, positivismo jurídico é o “estilo de conhecimento fundado apenas no estudo do direito positivo”. (MACHADO, 2009, p. 117).

Kelsen é um dos principais defensores da doutrina positivista que rejeita as teorias de viés naturalista, pois reconhece como 'direito' somente aquilo que se encontra positivado no sistema. (MACIEL, 2017). O método único, o conhecimento descritivo, explicável, rigorosamente ordenado e a forma neutra são características do positivismo normativista de origem kelseniana. (MACHADO, 2009).

No ensino jurídico, Guimarães (2010, p. 92) ressalta que essa corrente proporciona “[...] interpretações equivocadas sobre o próprio *lóghos* do direito, havendo quem ensine e aprenda a ideia de que o direito se reduz à norma positivada no ordenamento jurídico.”. Tendo em vista que a norma é apresentada como premissa maior, contra a qual não cabe indagações, mas somente aplicação e assimilação.

Nessa perspectiva, tem-se uma redução do conhecimento do direito como mero sistema normativo. Para Machado (2009, p. 112), isso isenta o jurista de analisar as demais condicionantes a incidir sobre o processo de construção e interpretação do direito, bem como retira a “obrigação de conhecer todas as demais dimensões do direito, sob a cômoda alegação de que o verdadeiro conhecimento jurídico-científico se restringe ao conhecimento da norma e ponto final.”.

Para Rodrigues (1993, p. 135), torna-se fundamental romper com o senso comum teórico dos juristas (WARAT, 1994), afastando-se dos reducionismos do positivismo e do idealismo do jusnaturalismo para “[...] colocar o direito dentro da histórica e a serviço da sociedade e da vida.”. O direito não é somente norma, é fato, valor e norma (REALE, 2002) e uma concepção estreita do fenômeno jurídico a partir da lente exclusiva da normatividade pode ser um poderoso instrumento para a injustiça.

Nesse contexto do positivismo normativista, não haveria uma preocupação efetiva com a conduta do homem e suas relações sociais complexas, mas somente com a prescrição judicial. (MACIEL, 2017). Warat (1994) adverte que essa perspectiva representa o ‘senso comum teórico dos juristas’, ou seja, um conjunto de crenças e pressupostos que governam os atos de decisão e enunciação do Direito. Tal perspectiva deriva, também, da ausência de um ensino interdisciplinar que não fosse assente, quase que exclusivamente, na normatividade jurídica nacional, impedindo a construção de soluções para os problemas sociais cada vez mais dinâmicos e complexos. (SCHOONEWOLFF, 2015).

Conforme sustenta Hupffer (2006, p. 119), “o método positivista foi adotado no ensino jurídico brasileiro por representar um método seguro para explicações

absolutas, recorrendo a um dogmatismo cada vez mais fechado e lógico, utilizando o método indutivo combinado com o dedutivo.”. Quando o ensino jurídico é apoiado em tais premissas, o aluno é introduzido em uma estrada do conhecimento pronta e acabada, a respeito da qual sua função é trilhar sem questionamentos e análises que possam extravasar os limites da norma positiva, não havendo espaços para reflexões, críticas ou debates da norma a partir de perspectivas históricas, filosóficas, sociológicas, culturais, antropológicas, políticas ou econômicas, ignorando as origens coloniais do raciocínio jurídico brasileiro e suas implicações na formação dos bacharéis.

2.2.4 Colonialidade do Pensamento Jurídico

A colonialidade¹³ do saber se revela a partir da racionalidade que desconsidera a epistemologia dos países periféricos e que se submete ao conhecimento europeu e estadunidense, tidos como universal e hegemônico. Ou seja, mesmo após o processo histórico de independência política dos países latino-americanos em relação às suas metrópoles, a mentalidade colonial persiste.

A hierarquização de saberes nas estruturas curriculares dos cursos jurídicos denota a colonialidade, inclusive pelas disciplinas introdutórias serem ministradas a partir de uma lógica greco-romana, além dos raciocínios, teorias e métodos construídos em uma perspectiva europeia ou estadunidense, desconsiderando a realidade dos países latino-americanos. (PEREIRA; SILVA, 2019). Ferreira Sobrinho (1997, p. 135) critica essa perspectiva colonial e defende que “[...] a universidade brasileira precisa parar de importar acriticamente o pensamento alienígena como se ela não tivesse mais nada para fazer.”.

Essa realidade denunciada por Ferreira Sobrinho pode ser constatada no perfil do bacharel em Direito formado para a sociedade brasileira, desde a fundação dos primeiros cursos jurídicos. Consoante ao ensinamento de Wolkmer (2015, p. 115),

¹³ “O decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o termo *descolonización* é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais, como o fazem Castro Gómez e Grosfoguel (2007) e Walsh (2009). O que estes autores afirmam é que mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade” (SANTOS, 2018, p. 3). Dessa forma, conforme ensina Santos (2018), decolonidade refere-se à superação da perspectiva colonial no âmbito cultural e educativo, enquanto a descolonização está relacionada ao processo histórico e jurídico de independência que ocorreu nos países latino-americanos, sem, contudo, pôr fim a colonialidade que persiste em diversos aspectos, principalmente educacional e jurídico.

havia um divórcio entre as demandas das camadas populares e os profissionais da lei, que a partir de uma racionalidade colonial inspirada na cultura francesa, alemã e inglesa, “[...] ocultavam, sob o manto da neutralidade e da moderação política, a institucionalidade de um espaço marcado por privilégios econômicos e profundas desigualdades sociais.”.

A linguagem também é um instrumento de colonialidade, e no caso da linguagem jurídica excessivamente rebuscada, o fenômeno se agrava. As expressões em latim, os brocados jurídicos e os termos técnicos são instrumentos que corroboram para a manutenção do campo jurídico e servem para separar aqueles que pertencem e daqueles que não pertencem, estabelecendo, de forma clara, os limites dessa divisão. (BOURDIEU, 1989).

Com os processos de exploração e colonização, a América Latina foi alienada a totalidade europeia. Para Dussel (1973), essa alienação ocorreu em três frentes: na erótica, a mulher submetida ao homem; na pedagógica, o encobrimento do Outro e de sua expressão cultural; e na política, a dominação e exploração do trabalho do oprimido. Assim, no campo da pedagógica, a ontologia da totalidade europeia, que se manifesta pelas aulas expositivas cobertas por retóricas eloquentes, pressupõe que o aluno consiga reproduzir o conhecimento ministrado, isto é, que possa se apropriar dos conceitos do mestre, sem possibilidade participativa ou criativa, em um eterno retorno.

Conforme Ribeiro (1991), a universidade brasileira é uma abstração institucional, posto que não consegue produzir um conhecimento integrado e profundo. Ora a universidade contribui para a manutenção da ordem vigente, ora réplica modelos estrangeiros descontextualizados, muitas vezes contrários aos interesses nacionais, denotando um “evidente descompasso entre a universidade e a realidade social brasileira”. (MACHADO, 2009, p. 75).

O ensino jurídico decolonizado se consolida à medida que abre espaço para a manifestação da vítima, do oprimido, permitindo que este ocupe o centro do processo de construção dos conhecimentos ministrados, permitindo que fale e seja ouvido, não como mero receptor, mas como agente pensante, como fonte de conhecimento histórico e político. (LIMA; PERNAMBUCO, 2018). Em uma perspectiva da pedagogia engajada e decolonial, o professor deve alterar criativamente suas práticas em sala de aula, a fim de criar um ambiente profundamente democrático, capaz de dar voz aos histórica e socialmente silenciados. (HOOKS, 2017).

Para tanto, Dussel (1973, p. 142) propõe que compete ao professor “[...] ensinar mais do que simplesmente já foi dado anteriormente, deve ensinar de maneira crítica como se foi alcançado; não transmite o tradicional como tradicional, mas revive as condições que tornaram possível como novo, como único, como criação”¹⁴. Uma vez que reter-se a repetição acrítica dos institutos e teorias clássicas não promove a emancipação, é preciso uma conduta que vise desvelar os tecidos que envolvem o sagrado.

Destarte, a sala de aula é concebida como um ambiente indispensável para a ação docente libertadora. Entretanto, torna-se necessário construir uma relação alicerçada na alteridade entre professores e alunos em detrimento da ordem de submissão que se construiu historicamente. A prática docente libertadora tem como características a “dialogicidade, a criticidade, a criatividade e a participação democrática”. (HICKERT, 2005, p. 68). Ou seja, a educação crítica na perspectiva da ‘pedagógica’ dusseliana consiste em compreender o aluno como sujeito, reconhecendo a alteridade que se manifesta pelo rosto.

Outro ponto que contribui para a decolonidade é o dever da educação ser construída a partir da perspectiva social e cultural de cada sociedade. (MORIN, 2000). Por isso, a compreensão sobre o sistema político, econômico e histórico no qual se vive é importante para que a sociedade possa distinguir os elementos fundamentais que devem ser considerados na elaboração dos currículos e das práticas didático-pedagógicas. (GONÇALVES, 2017). Se referindo ao campo jurídico, Wolkmer (2015, p. 119) vai além e sustenta a necessidade de se repensar o exercício da prática jurídica e, conseqüentemente, o ensino jurídico, tendo como premissa “[...] um Direito que transpõe os limites do Estado, encontrando-se na práxis social, nas lutas cotidianas, nas coletividades emergentes, nos movimentos sociais etc.”

Para Apple (2017b, p. 901), a elaboração de uma educação democrática e emancipatória exige que sejam consideradas as particularidades, necessidades e demandas das pessoas que não são beneficiadas pelo modo como a sociedade está organizada: “[...] aquelas “marcadas” pela visão dominante de classe, raça, gênero/sexualidade, deficiência, direitos de imigrante, e tanto mais”.

¹⁴ (Tradução livre). No original: “*Todo maestro debe enseñar más que lo simplemente ya dado con anterioridad; debe enseñar con modo crítico el cómo eso fue alcanzado; no transmite lo tradicional como tradicional, sino que revive las condiciones que hicieron posible como nuevo, como único, como creación*”.

Desse modo, na perspectiva curricular, a decolonidade exige discussões em torno do racismo estrutural, dos povos originários, dos imigrantes, das pessoas com deficiência, da população LGBTQIAPN+, da criança e do adolescente, da população idosa, das mulheres, ou seja, dos que foram historicamente marginalizados, uma pedagogia comprometida com outros sujeitos, os subalternos. (ARROYO, 2014). Enquanto na perspectiva didático-pedagógica requer uma conduta crítica e reflexiva do professor ao abordar as temáticas a partir da contextualização histórico-cultural.

A título de exemplo, Streck (2007, p. 37) questiona o porquê que os professores ou manuais jurídicos “[...] para explicar a excludente do estado de necessidade, não usa um exemplo do tipo ‘menino pobre entra no Supermercado Carrefour e subtrai um pacote de bolacha a mando de sua mãe, que não tem o que comer em casa?’”. Prefere-se utilizar exemplos abstratos como a do naufrágio em alto-mar em que duas pessoas disputam uma única tábua e uma delas acaba sendo morta em decorrência do embate. Essa opção didático-pedagógica (estratégica de ensino) exigiria “demais da dogmática tradicional” (STRECK, 2007, p. 37), mas poderia contribuir para um ensino jurídico decolonizado e contextualizado à realidade social, corroborando, inclusive, para a superação do paradigma da neutralidade epistemológica que impera nos cursos de Direito.

2.2.5 Liberalismo Ideológico e o Mito da Neutralidade Epistemológica

O paradigma ideológico do Direito e do ensino jurídico desde a fundação dos cursos primordiais foi o liberalismo (MACHADO, 2009; GUIMARÃES, 2010), embora não tenha sido o único, foi o dominante. (WOLKMER, 2015). Importado acriticamente dos países centrais e denotando, em consequência, o processo de colonialidade do ensino jurídico e do próprio direito brasileiro, o liberalismo foi adaptado em conformidade com os interesses das elites brasileiras.

Conforme Wolkmer (2015, p. 93), a ideologia liberal adquiriu no solo brasileiro feições que eram oriundas de uma “[...] complexa e ambígua conciliação entre patrimonialismo e liberalismo, resultando numa estratégia liberal-conservadora que, de um lado, permitia o ‘favor’, o clientelismo e a cooptação”, enquanto de outro lado, introduziu “[...] uma cultura jurídico-institucional marcadamente formalista, retórica e ornamental.”. Não obstante, cumpre ressaltar que o liberalismo político-ideológico

conviveu, durante séculos, em harmonia com o sistema escravocrata e com o patrimonialismo.

Desde a sua criação, os cursos de Direito foram projetados para servirem de aparelho ideológico do Estado, e não para atender aos interesses da sociedade, pois formavam bacharéis que conseguissem ocupar os cargos centrais na administração e burocracia estatal, de modo a reproduzir e divulgar a ideologia de sustentação do Estado nacional. (BASTOS, 2000; ADORNO, 2019). A elite da época era composta pela oligarquia latifundiária, escravocrata e mercantil, que enviavam seus filhos para as faculdades de Direito a fim de que assumissem o controle do aparelho estatal brasileiro.

Além disso, o paradigma ideológico promoveu uma perspectiva individualista, que privilegia a ação individual em detrimento da coletiva, garante a primazia da liberdade em face da igualdade (ADORNO, 2019) e recusa projetos coletivos e sociais de desenvolvimento nacional, já que a educação deixa de ser um direito no campo político-social e passa a ser um produto no campo econômico, ora como serviço, ora como catalisador das relações mercadológicas. (MACHADO, 2009).

Esse paradigma técnico-individualista promove um padrão de ensino voltado às técnicas jurídicas, produção de peças processuais, habilidades comunicativas e estratégias que possam promover uma formação profissionalizante voltada aos interesses do mercado de trabalho, um perfil de bacharel hábil em privatizar os conflitos sociais, desconsiderando a natureza cidadã da educação, como apregoa o artigo 205, da Constituição Federal.

Em relação ao aspecto da neutralidade, Maciel (2017, p. 64) ressalta que o “[...] distanciamento, a transparência, a segurança e o controle serviram aos interesses de quem detinha o poder”. Ademais, “[...] mesmo quando escolhe o método, a ciência não se isenta de motivação por interesses, e a escolha se torna ideológica.”. (MACIEL, 2017, p. 64). Para Rodrigues (1993, p. 20), o direito aparece, então, como uma instância simbólica que visa encobrir a realidade social, sendo “[...] utilizado para legitimar, através de normas positivas e procedimentos formais, embasados retoricamente na igualdade e na liberdade, a existência de uma sociedade que na realidade apresenta-se desigual e autoritária”.

Portanto, o direito não é neutro, é um fenômeno ideológico. (MACHADO, 2009). O discurso pós-político e descomprometido cobre a ideologia dominante daqueles que política, econômica, cultural e historicamente ocuparam os espaços de

poder e construíram o Direito a partir de suas respectivas visões de mundo para cumprir a finalidade de garantir a manutenção desse poder e atender a seus interesses específicos.

A prática pedagógica do professor não é neutra e a pseudoneutralidade e isenção política do docente serve à manutenção do padrão vigente. (VENTURA, 2004). Ao contrário, Adorno (1996) apregoava que a tarefa do professor não se resume a transmitir conteúdos, o educador tem uma função política, uma vez que a realidade extrapedagógica influi sobre a realidade da sala de aula e não pode ser desconsiderada. (PEREIRA, 2018). Quando se ensina, é preciso se questionar o que se ensina, contra quem se ensina e a favor de quem se ensina, quem são os educandos, quem escolhe o currículo, porque escolhe e assim por diante. (PIMENTA, 1999; FREIRE, 2002; FREIRE; SHOR, 2021).

Os conteúdos e valores também não são neutros, mas na perspectiva do liberalismo ideológico, o Direito se esconde sobre o manto da neutralidade, inclusive, epistemológica, que trata os sujeitos sem considerar a sexualidade, a etnia, a classe social, a língua, a espiritualidade, o gênero, etc. Uma perspectiva relacionada a um conhecimento surdo e sem rosto. (GROSGOUEL, 2008, p. 65). Esta corrente não considera a pluralidade da sociedade e tampouco se preocupa com a materialização da equidade e com a efetivação de direitos fundamentais para categorias minoritárias. Por isso, é fundamental ter uma vigilância epistemológica para desvelar e oferecer contraleituras à ideologia da norma e da doutrina jurídica. (FARIA, 1987, p. 51).

Para tanto, o trabalho do professor não é aquele desenvolvido consigo mesmo, mas com os alunos, isso significa que a atividade docente precisa valorizar a visão de mundo que os discentes trazem para dentro da sala de aula e a realidade política, social, econômica, cultural e geracional da turma (FREIRE, 2020), conduzindo-os à apropriação contextualizada dos conhecimentos teóricos e científicos a partir do respeito dessas particularidades.

Desse modo, busca-se na prática docente cotidiana a possibilidade de romper os laços e amarras das contradições identificadas no ensino jurídico, tendo como proposição a formação didático-pedagógica como caminho para a superação dos problemas históricos na construção de outro paradigma: um trabalho docente que valoriza a pluralidade, a diversidade e a democracia como princípios fundamentais de uma educação jurídica emancipadora e decolonial.

2.2.6 A Formação Didático-Pedagógica Como Caminho Para a Superação

As tentativas de superação das contradições na consecução da formação humanística dos bacharéis basearam-se em alterações curriculares que se efetivaram ao longo da história do ensino jurídico nacional. Entretanto, sem uma formação didático-pedagógica do professor, a mudança está fadada ao fracasso. Esse quadro em muito permanece atualmente, tendo em consideração que a docência nos cursos de Direitos foi historicamente compreendida como uma atividade secundária, que o jurista desempenha para complementar sua atuação forense ou angariar *status* social.

No entendimento de Rodrigues (1992), mudanças didático-pedagógicas não produziram resultados convincentes e apenas uma revolução estrutural no pensamento jurídico, em seu paradigma epistemológico e político-ideológico seria capaz de reverter a 'crise do ensino jurídico nacional'. Entretanto, cumpre ressaltar que muito pode ser feito pelo professor na sala de aula, transformando, ao menos, seu próprio universo e de seus educandos.

Nesse sentido, Melo Filho (1979, p. 14) defende que a transformação do ensino jurídico na contemporaneidade “depende muito mais da mudança de atitudes dos professores e alunos do que de qualquer outro fator que se queira atribuir”. Corroborando Guimarães (2010, p. 181) ao sustentar que “que o eixo central da reforma do ensino do direito está no professor.”. E para Ferreira Sobrinho (1997, p. 15) “o ensino precisa ser revisto de dentro para fora, isto é, da sala de aula para os colóquios teóricos.”. No mesmo sentido, Martinez (2012, p. 34) ressalta que o primeiro passo para a superação do ensino jurídico bancário, tradicional e dogmático consiste na “[...] mudança de abordagem do papel do professor em sala de aula, menos expositivo e mais orientador.”.

O docente em sala de aula pode contribuir para um ensino jurídico alicerçado na realidade dos alunos, destituída dos abstracionismos e vinculada à realidade material e concreta, aos problemas da comunidade em uma perspectiva política e histórica, conclamando, mais uma vez, o professor como protagonista, ao lado do aluno, ambos agentes transformadores da realidade imposta. Como sustentado pelos autores, o professor é figura central no processo de modificação da realidade e, assim, a formação docente torna-se incontornável para promover transformações significativas. Deve-se almejar formar professores capazes não só de conhecer a

matéria, a disciplina e o currículo, mas também de relacionar conhecimentos referentes à pedagogia e às ciências da educação. (TARDIF, 2006).

Para Lyra Filho (1980, p. 14), jurista que inspirou as reflexões realizadas por Rodrigues (1992), “a discussão da reforma didática há de se assentar, portanto, na revisão do conjunto”, sendo necessária uma discussão epistemológica e política-ideológica do próprio Direito em uma perspectiva holística. Corrobora Arruda Júnior (1989), ao sustentar que, sem integração de ações, qualquer medida adotada tende a ser fracassada. Destarte, não se ignora a necessidade de se refletir e transformar o paradigma geral, mas enquanto não advém tal mudança, durante o próprio processo de transformação, muito pode e deve ser realizado no que diz respeito à formação e à prática docente.

Não se pode admitir o fatalismo, a crise como posta, contra a qual nada pode ser feito a não ser apenas uma única solução. Pois dessa forma, o professor assume papel coadjuvante, como aquele que contra a estrutura nada pode fazer no cotidiano. Conforme o lema de Gramsci (2006), pessimismo da razão e o otimismo da vontade, ou como Freire (2002), que ensina que se deve ter esperança, mas não do verbo esperar, mas do verbo esperar, levantar, ir atrás, construir e não desistir.

As reformas curriculares, as novas estratégias e metodologias de ensino e a discussão em torno da formação didático-pedagógica dos professores são representações de um comportamento que não aceitam as estruturas consolidadas (ARRUDA JÚNIOR, 1989), mas busca mudança porque rejeita o passivismo e o conformismo na consecução de outro ensino jurídico. Dada a complexidade e a múltiplas facetas da educação jurídica, torna-se fundamental a sua superação global mediante ações específicas capazes de fazer frente a cada uma das demandas, não havendo solução única que pudesse superar os problemas diagnosticados em diversos níveis.

A manutenção da realidade atual agrava os problemas do ensino jurídico e garante a persistência de impasses históricos, políticos e institucionais que fundaram os cursos de Direito e persistem na realidade hodierna. Todavia, compreende-se que, ao mesmo tempo em que se luta pelo advento de uma mudança estrutural, muito pode ser realizado no cotidiano docente. Enquanto as mudanças macrocósmicas dependem de inúmeros fatores, o professor, em sala de aula, pode agir com responsabilidade política na transformação do microcosmos dos alunos.

O professor deve assumir uma conduta de ser responsável pelo processo de

transformação, não podendo fingir que não tem poder para mudar a realidade da sala de aula. (HOOKS, 2017). Desta forma, o docente em sala de aula pode mitigar o bancarismo dogmático tradicional na construção do ensino jurídico emancipador, uma vez que “em uma perspectiva de educação libertadora, deve-se procurar compreender criticamente as razões desse problema e assumir-se sujeito de sua transformação, ao invés de esperar que de fora venha a mudança”. (COSTA, 2016, p. 99).

Para McLaren (2021), em uma perspectiva pedagógica crítica, os professores precisam ter consciência de que o mundo histórico e cultural é uma realidade construída, por essa razão, passível de ser transformada. À vista disso, o primeiro passo para a superação do paradigma dominante na direção de um ensino jurídico libertador, emancipatório, crítico e dialógico é a mudança de comportamento do professor em sala de aula, tornando-se mais orientador e menos expositivo. (MARTINEZ, 2012, p. 34).

Posto que “o discurso docente, mais que um discurso de poder, é um lugar de poder” (WARAT; ROCHA; CITTADINO, 1980, p. 149), não se pode reproduzir os discursos elaborados nas diferentes instituições jurídicas de maneira neutra, imparcial e acrítica, mas deve-se adotar uma perspectiva política e crítica, que consiga gerar mudança e transformação. Almeja-se, então, a construção de uma cultura jurídica que “[...] reflita ‘ideias, padrões normativos e ‘instituições’, sintonizada com os anseios dos novos e múltiplos sujeitos sociais e compromissada com horizontes mais participativos, justos e emancipadores”. (WOLKMER, 2015, p. 167).

Nesse sentido, é imperioso discutir a formação continuada de professores para o ensino jurídico tendo como premissa uma formação pedagógica consciente, crítica, intencional e propositiva, que consiga superar o bancarismo dogmático tradicional (FREIRE, 2020). Para Saviani (2011, p. 118), trata-se de uma proposta pedagógica atenta às determinantes sociais, que permite articular o conhecimento pedagógico e as relações sociais.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, no artigo 9º, aponta para a necessidade de o docente centralizar o aluno no processo de ensino e aprendizagem, a fim de superar uma prática alicerçada na transmissão de informações, repetição e memorização (UNESCO, 1998), pois esse modelo não é condizente com as demandas contemporâneas da sala de aula, sobretudo no contexto das revoluções tecnológicas.

Desta forma, é preciso transpor a crença de que “o docente nasce feito; para

ser docente basta ser um profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo”. (BEHRENS, 2011, p. 444). Sobretudo ao se considerar que a formação do professor consiste em um processo complexo e dinâmico, e que o trabalho docente exige conhecimentos e saberes que igualmente são complexos e dinâmicos, de modo que o saber-fazer e o saber experiencial resultante da prática é apenas uma das fontes formativas do professor, não podendo ser a exclusiva. Os elementos didático-pedagógicos precisam permear essa formação e não podem ser preteridos ou substituídos.

Para tanto, a formação inicial, continuada e em serviço deve ter como enfoque garantir uma formação ética e estética que constitua uma docência empenhada em desenvolver capacidades psíquicas e humanas garantidoras da formação do discente como ser social sensível e consciente do contexto em que está inserido. Nessa perspectiva, a formação de professores deve ser concebida como um “*continuum*, já que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual”. (GATTI *et al.*, 2019, p. 183).

Deve-se ainda adotar uma abordagem crítica diante do sistema posto, e isto pode e deve ser realizado por cada docente em face da sua prática didático-pedagógica, chamando ao centro os que histórica, política e socialmente foram marginalizados na sociedade. Na prática docente, o professor pode estimular o pensamento crítico ao trabalhar a origem dos termos, dos conceitos, das teorias e de como elas se relacionam com a realidade política, econômica, social, cultural e moral da sociedade. Para Witker e Larios (1997, p. 189), uma docência crítica significa “[...] humanizar as relações de ensino com base em premissas de respeito, solidariedade, cooperação e igualdade, distante das hierarquias arbitrárias da docência tradicional.”¹⁵

Isso exige uma formação capaz de promover uma conduta crítica dos professores em torno do fazer docente, consolidando uma prática alicerçada na desconstrução do modelo bancário em detrimento do modelo problematizador. (FREIRE, 2020). Uma docência que vise a emancipação do sujeito, permitindo que esse ocupe o centro do processo de elaboração e apropriação dos conhecimentos ministrados, que fale e seja ouvido, que não seja reduzido a mero receptor, mas

¹⁵ (Tradução livre). No original: “[...] *humanizar las relaciones docentes con base en premisas de respeto, solidaridad, cooperación e igualdad, lejos de las jerarquías arbitrarias de la docencia tradicional.*”

concebido como agente pensante, como fonte de conhecimento histórico e político. (LIMA; PERNAMBUCO, 2018). Contribuindo com essa reflexão, Moreira afirma ser preciso (2021, p. 42) “transformar a formação docente em um espaço de crítica e de autonomia, no qual se desenvolva o humanismo necessário à interioridade que precede a leitura de mundo.”.

A formação humanizadora dos professores dos cursos de graduação em Direito não deve ser técnica voltada ao domínio da dogmática e a transmissão de conteúdo, mas deve ser profundamente teórica, científica e cultural. Nesta perspectiva, o professor deve ser preparado para auxiliar o discente no processo de apropriação do conhecimento científico e cultural, construídos, apropriados e transformados pelo trabalho dos homens durante o curso do tempo e acumulado como acervo da humanidade, contribuindo para um processo educativo que proporcione o movimento de humanização do sujeito e, conseqüentemente, do jurista.

O processo de apropriação das objetivações produzidas pela humanidade não se dá de maneira espontânea, por indução entre o objeto e o sujeito, mas esse processo se realiza a partir da mediação de outro ser humano. Desta forma, “o gênero humano apresenta-se, portanto, como produto das relações entre objetivações e apropriações que se acumulam historicamente pela atividade social.”. (MARTINS, 2015, p. 37).

A formação de professores para o ensino jurídico não pode se restringir ao aprofundamento do docente em determinado tema ou matéria, bem como não pode se limitar aos saberes experienciais e práticos ou a apropriação de métodos e técnicas de ensino, mas os processos formativos devem ser orientados pela perspectiva que tem como alicerce “[...] a compreensão de que o ser humano é inconcluso e encontra-se na perspectiva constante de ‘ser mais’” (BATISTA, 2017, p. 73).

O docente de Direito deve ser concebido como agente transformador da realidade, cuja formação não reflete somente sobre a prática cotidiana, mas está fundada nos conhecimentos teóricos. Conforme visto na primeira seção, os cursos de mestrado e doutorado são fundamentais neste processo de formação continuada de professores em uma perspectiva didático-pedagógica que possa contribuir para a constituição de uma docência crítica, participativa e democrática. Ainda mais no contexto da ausência de formação inicial específica, a pós-graduação *stricto sensu* assume papel central na construção do sujeito docente para além do ‘preparo’ previsto na legislação (art. 66, LDB). (BRASIL, 1996).

Em síntese, esta seção procurou apresentar um retrospecto histórico a respeito dos principais atos normativos sobre o ensino jurídico nacional com intuito de denotar que a formação de professores nunca foi uma preocupação da área, o que pode ser depreendido do quadro sintético e da sistematicidade das quatro fases históricas relativas à formação de docentes para os cursos de Direito, três apresentadas por Bastos (2000) e uma quarta fase, inserida para propiciar análises críticas sobre as implicações atuais deste processo a partir da Lei n. 9.394/96, introduzindo a discussão sobre a pós-graduação *stricto sensu*, analisada empiricamente nas próximas seções.

Ademais, embora a falta de formação didático-pedagógica seja um dos problemas centrais dos cursos de bacharelado, essa problemática adquire contornos particulares no âmbito do ensino jurídico, tanto para a manutenção como para a superação dos problemas identificados nesta seção, categorizados em verbalismo, dogmatismo, bancarismo, antidialogismo, positivismo normativista, colonialidade do pensamento jurídico, liberalismo ideológico e neutralidade epistemológica.

A fim de mudar o cenário em torno do processo de formação dos professores, “faz-se necessário olhar sem véus a situação presente, o que se está fazendo e os efeitos histórico-sociais dessas ações” (GATTI, 2017, p. 727), disto a necessidade de investigações científicas alicerçadas em pesquisas qualitativas e quantitativas em perspectivas exploratórias e empíricas.

Nesse intuito, após discorrer sobre a formação docente e as dimensões relativas à formação de professores para o Ensino Superior (inicial, continuada e em serviço) de maneira abrangente e geral, passando pelos desafios do ensino jurídico brasileiro em uma perspectiva do ser e fazer docente, aproxima-se o foco sobre o objeto da investigação, analisando a formação continuada de professores para o ensino jurídico a partir dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico.

3 AS IMPLICAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM DIREITO DO ESTADO DO PARANÁ (BR) NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO JURÍDICO

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área do Direito têm crescido nos últimos anos. Entre 2013 a 2021, a quantidade de programas ativos passou de 84 para 133, representando um crescimento de 58,33% em apenas 8 anos. O número de cursos de mestrado acadêmico (ME) saltou de 83 para 110, enquanto o doutorado acadêmico (DO) de 30 para 54, no mesmo período. (CAPES, 2021a).

Em relação à dependência administrativa, aproximadamente 65% são programas vinculados a Instituições de Ensino Superior privadas, enquanto 29% são dependentes da administração pública de instituições federais e 6% da administração de instituições de ensino estaduais. (CAPES, 2021a). O crescimento quantitativo dos cursos de mestrado e doutorado nos últimos anos teria relação, principalmente, com a expansão exponencial do Ensino Superior no Brasil nas últimas duas décadas.

No aspecto regional, os cursos de mestrado e doutorado em Direito estão presentes em todas as regiões do país. Entretanto, assimetrias são verificadas na distribuição dos programas, tendo em vista que a regiões sudeste e sul concentram 89 (66,91%) programas, enquanto as regiões norte, nordeste e centro-oeste, somadas, representam apenas 44 do total (33,09%). Quanto à nota atribuída pela avaliação, 25 programas são avaliados com nota A, 48 são avaliados com a nota 3, 37 são os programas com nota 4, 12 com nota 5, 11 são avaliados com nota 6 e nenhum programa é avaliado pela CAPES com nota 7 no Brasil. (CAPES, 2021a).

Em relação ao corpo docente, os dados de 2020 apontam que 2.325 são professores permanentes (82,41%), 405 são professores colaboradores (14,36%) e 91 são visitantes (3,23%), totalizando 2.821 professores vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil. No âmbito do Estado do Paraná, 186 são professores permanentes (86,52%), 24 colaboradores (11,16%) e 5 visitantes (2,32%), somando 215 professores. (CAPES, 2021a).

Caracterizado o estado atual da área do Direito, importa assinalar que as universidades dispõem de ampla autonomia didático-científica e administrativa para o desenvolvimento de suas atividades, devendo ser guiadas pelo paradigma ensino-

pesquisa-extensão (art. 207, da Constituição Federal)¹⁶. Por isso, os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, que dispõe de autonomia para eleger e constituir suas concepções, finalidades e estratégias, devem estipular suas ações tendo em consideração o impacto da produção acadêmica-científica (pesquisa), a inserção social e internacionalização (extensão) e a formação de recursos humanos (ensino), tanto com atividades de ensino, quanto com estratégias voltada à formação para o ensino, contemplando o artigo 66, da LDB. (BRASIL, 1996).

Nos limites dessa autonomia, instituições oficiais elaboram diretrizes e documentos balizadores que visam promover o desenvolvimento dos cursos de mestrado e doutorado. Nesse ponto, tem-se o processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, um instrumento institucional que compreende diversas etapas e procedimentos, cujo intuito é promover o aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela pós-graduação brasileira.

3.1 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES¹⁷) foi criada em 11 de julho de 1951, por meio do Decreto n. 29.741 (BRASIL, 1951), com a finalidade de atender à necessidade da sociedade brasileira em relação a mão-de-obra qualificada por causa do processo de industrialização, bem como para promover políticas de melhoria do nível do professor universitário, na tentativa de evitar a redução da qualidade do Ensino Superior em decorrência do processo de expansão. (AMORIN, 1992; GOUVÊA; MENDONÇA, 2006).

Anísio Teixeira foi seu primeiro diretor e permaneceu no cargo até 1964. Sua atuação foi fundamental para mediar o conflito de interesses entre dois grupos que compunham os núcleos de decisão: os pragmáticos, que objetivavam uma atuação incisiva voltada à qualificação profissional; e os políticos, que tinham uma visão de longo prazo para a pesquisa brasileira. (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006).

¹⁶ “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”. (BRASIL, 1988).

¹⁷ Surge, inicialmente, como comissão cuja finalidade era promover uma campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. “Comissão que foi designada somente em 16 de novembro de 1951, portanto, quatro meses após a sua instituição” (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006, p. 128).

Além disso, Anísio Teixeira tinha uma grande preocupação com a formação dos professores universitários e, de certo modo, imprimiu essa inquietação no âmago da CAPES (art. 2º, inciso I, do Decreto n. 50.737/61)¹⁸. A pós-graduação era concebida como o principal instrumento de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior e, para o educador, a melhoria do ensino do nível superior demandava, sumariamente, a qualificação dos professores que atuavam nos centros de pesquisa e ensino. (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006).

Hodiernamente, a entidade é responsável por promover o acesso à produção acadêmica, de modo a garantir a cooperação científica e tecnológica nacional e internacional; estabelecer diretrizes responsáveis por nortear as políticas públicas voltadas à formação e qualificação de pessoal em nível superior nos cursos de mestrado e doutorado por meio dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG); e realizar a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Uma entidade comprometida com um duplo objetivo: “a formação de pesquisadores e docentes de alto nível”. (CURY, 2009, p. 9).

Na consecução das finalidades e responsabilidades da entidade, o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação foi constituído em 1976, promovendo estratégias de acompanhamento da pós-graduação brasileira, fundamentais para o processo de elevação da qualidade e da quantidade dos cursos de mestrado e doutorado a partir da década de 1980.

Em 1998, a Diretoria de Avaliação (DAV) da CAPES tornou-se a responsável por orientar o processo de Avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) realizado pela comunidade acadêmica e pelos pareceristas *ad hoc*. A avaliação almeja certificar a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado para fins de distribuição de bolsas e fomento à pesquisa e identificar as assimetrias regionais com propósito de subsidiar a criação e expansão dos Programas de Pós-Graduação no território nacional. (CAPES, 2014).

Os cursos de mestrado profissional (MP), mestrado acadêmico (ME), doutorado acadêmico (DO) e doutorado profissional (DP) são submetidos ao sistema

¹⁸ “Art. 2º Incumbe a CAPES formular e pôr em execução programas anuais de trabalho, orientados com os seguintes propósitos: 1 - o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisas dos centros universitários brasileiros, visando a melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país; 2 - o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior já existente, promovido em função das prioridades ditadas pelas necessidades do desenvolvimento econômico e social do País” (BRASIL, 1961a, p. 2).

de avaliação composto por duas fases. A entrada, que corresponde ao processo de Avaliação das Propostas de Cursos Novos (APCNs), e a permanência, que consiste na Avaliação Periódica dos Cursos de Pós-Graduação. As etapas avaliativas são orientadas pelos princípios de confiabilidade na avaliação dos pares, atualização democrática dos critérios avaliativos com a participação da comunidade científica e transparência das decisões e resultados. (CAPES, 2014).

O modelo de avaliação adotado em 1998 foi o responsável por instituir o sistema de notas de 1 a 7, com avaliação trienal. A ficha de avaliação aplicada no trienal de 2001 e 2004 era padronizada e composta por 7 requisitos: I) Proposta do programa; II) Corpo docente; III) Atividades de pesquisa; IV) Atividades de formação; V) Corpo discente; VI) Teses e dissertações; e VII) Produção intelectual. (CAPES, 2019a).

Para o trienal de 2007, a ficha de avaliação foi reformulada e reduzida a 5 requisitos: I) Proposta do programa; II) Corpo docente; III) Corpo discente, teses e dissertações; IV) Produção intelectual; e V) Inserção social, com respectivos 21 itens (CAPES, 2019a). A ficha foi simplificada na tentativa de atribuir maior importância à avaliação de produtos em detrimento dos processos. (VERHINE; DANTAS, 2009).

A avaliação trienal de 2010 e 2013 contou com uma nova reformulação. A estrutura básica da ficha avaliativa aplicada foi mantida, bem como a tendência em simplificar e reduzir os critérios e itens, tendo em vista que a ficha contou com cinco requisitos e apenas 18 itens, com destaque para o requisito 'corpo discente' e 'produção intelectual' que representaram o peso de 70% do total. (CAPES, 2019a).

Para aprimorar o sistema de avaliação, a Portaria n. 157, de 24 de novembro de 2015, criou a Comissão Especial para Análise do Sistema e Processo de Avaliação da Qualidade da Pós-graduação Brasileira. O documento, produto dos trabalhos da comissão, ressaltou que o modelo avaliativo da CAPES deve: guiar-se pela simplificação da operacionalização; contemplar a formação de quadros; considerar a diversidade dos contextos; e primar pelo impacto do programa.

O documento apontou ainda que a ficha deve ser elaborada a partir de três dimensões: I) Programa; II) Formação; e III) Impacto na sociedade. Foram adotados 12 itens, cabendo a definição de indicadores e o peso atribuído-lhes segundo a modalidade do curso (profissional ou acadêmico) e as especificidades das áreas, uma vez que a ficha é única para todas.

A Avaliação Quadrienal (2017-2020) está alicerçada em três documentos

fundamentais: I) Ficha de Avaliação; II) Documento de Área; e III) Relatórios de avaliação. Primeiramente, como verificado acima, tem-se a ficha de avaliação, documento modificado e simplificado para atender as especificidades das áreas do conhecimento, as regiões do país e as modalidades dos cursos. A finalidade da ficha é “[...] avaliar o conhecimento que é produzido nesse processo de formação de mestres e doutores, e o seu resultado final”, em sintonia com o objetivo de formar recursos humanos. (CAPES, 2020a, p. 5).

Em 2018, por meio da Portaria n. 148, foi instituído o Grupo de Trabalho (GT) da Ficha de Avaliação com intuito de promover uma revisão e simplificação da ficha de avaliação (CAPES, 2018a), elaborando uma proposta que deveria ser encaminhada para apreciação do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). A primeira versão da ficha foi apresentada entre os dias 3 e 4 de outubro de 2018 e aprovada na 182.^a Reunião do CTC-ES ocorrida entre dos dias 12 a 14 de dezembro de 2018. (CAPES, 2018b).

Esse processo representa a garantia de maior autonomia para as áreas do conhecimento. Em pesquisa realizada por Lopes e Sá (2019) com os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal do Ceará, considerando as respostas de coordenadores de diversas áreas, constatou-se que o sistema de avaliação e escalonamento dos programas por meio de notas com foco no desempenho é bem recepcionado por uma parcela significativa da comunidade acadêmica analisada. Entretanto, críticas são tecidas quanto aos critérios que, por vezes, desconsideram as desigualdades regionais e as particularidades de cada área do conhecimento, além da competitividade exacerbada que mitiga a construção de uma política de solidariedade dos programas mais consolidados em relação aos programas incipientes.

Em conformidade às críticas da comunidade acadêmica, modificações no processo avaliativo foram realizadas, permitindo, como visto, que as áreas atribuam pesos diferentes e estabeleçam marcadores nos itens da ficha de avaliação geral para contemplar suas especificidades, consoante a previsão do artigo 8º, inciso I, da Portaria n. 122/21, que consolida parâmetros para a avaliação quadrienal de permanência da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. (CAPES, 2021b).¹⁹

No âmbito do Direito, esse processo de autonomização dos requisitos e

¹⁹ A autonomia da área pode ser constatada ainda no artigo 19; artigo 23, §1º, inciso I; artigo 23, §4º; artigo 28, parágrafo único, entre outros. (CAPES, 2021b).

demarcadores possibilitou que um clamor antigo dos professores fosse atendido: a valorização da produção científica por meio de livros, marca da área. No documento da área, reconhece-se que o último ciclo avaliativo valorizou publicações em periódicos. “Essa orientação deve-se manter, conquanto a produção em livros seja característica da Área e mereça ser também apreciada adequadamente. (CAPES, 2019b, p. 14). A classificação de livros é mais complexa do que a de artigos em periódicos, mas consiste em uma missão que deverá ser enfrentada pela área, “pois a sua produção intelectual em livros continua muito forte”. (SANTOS, 2021, p. 424).

Além da ficha, tem-se também o documento de área, cuja função é descrever o estado da arte e ressaltar os requisitos prioritários, características e perspectivas da área, tornando-se um referencial para os processos avaliativos. E para contribuir com o processo de aprimoramento dos cursos, que vem se expandindo, sobretudo, quantitativamente, o Documento de Área 26, de 2019, tece considerações sobre o futuro da pós-graduação *stricto sensu* em Direito no país, tratando sobre a inserção social dos programas, a internacionalização, a necessidade de planejamento e a redução das assimetrias regionais e formas associativas. (CAPES, 2019b).

Por fim, têm-se os relatórios de avaliação, documentos publicados após o processo avaliativo, “contendo as métricas usadas para a avaliação proposta na Ficha de Avaliação e seus resultados”. (CAPES, 2020a, p. 5). Esse relatório apresenta as considerações observadas na aplicação dos conceitos atribuídos para cada item da ficha de avaliação: ‘muito bom’; ‘bom’; ‘regular’; ‘fraco’; e ‘insuficiente’, bem como traz um panorama a respeito da avaliação quadrienal realizada e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil. (ANGELO; FORTE, 2021). O último relatório disponível é relativo à Avaliação Quadrienal (2013-2016), dado que os resultados da Avaliação Quadrienal (2017-2020) ainda não foram divulgados²⁰.

Para Santos (2021), a centralidade dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* consiste na formação de pessoas e as mudanças promovidas indicam uma

²⁰ A previsão da entidade é divulgar os resultados do processo avaliativo até o final de 2022 (FOLHA DE SÃO PAULO, 2022). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/01/capes-diz-que-avaliacao-de-mestrados-e-doutorados-sai-ate-o-final-do-ano.shtml>. Acesso em: 17 mai. 2022. A publicação foi suspensa por decisão judicial, após ajuizamento de Ação Civil Pública pelo Ministério Público Federal do Rio de Janeiro, por entender haver irregularidades no processo de avaliação dos programas relacionado a alteração de critérios durante o decurso da avaliação, uma característica do sistema, que se constrói pelos próprios avaliados, conforme explica a presidente da CAPES. A decisão que suspendeu o processo avaliativo foi revertida, mas a divulgação permanece suspensa. (CAPES, 2022). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-e-outras-instituicoes-defendem-a-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 17 mai. 2022.

transição para um modelo avaliativo multidimensional. Um modelo que esteja em consonância com o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), que, no que lhe concerne, reconhece a importância da pesquisa científica, mas não negligencia a formação e aperfeiçoamento de pessoal. (VOGEL; KOBASHI, 2015).

Nessa perspectiva, o Documento de Área do Direito (2019), em tópico específico, elenca medidas de indução da interação entre os cursos de mestrado e doutorado com a Educação Básica: “I) a discussão sobre direito à educação e sua concretização; II) a formação para a cidadania; III) a oferta de instrumentos de vulgarização do conhecimento jurídico em temas essenciais como Direito Civil, Direito Penal e Direito Constitucional.”. (CAPES, 2019b, p. 21). O documento enfatiza o dever de aproximação e contempla na extensão universitária um instrumento eficiente para esse fim.

Em relação à perspectiva educacional, portanto, o documento aponta que a área pode contribuir com a Educação Básica por meio de discussões sobre questões da ordem jurídica e aproximações do corpo docente dos programas com as escolas, em temáticas relativas ao exercício da cidadania. (CAPES, 2019b). Nesse ponto, uma proposição interessante seria promover projetos de extensão no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado junto às unidades escolares da Educação Básica, contribuindo para a inserção social e, também, para a formação dos pós-graduandos nos aspectos relativos ao trabalho docente.

Dessa maneira, os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da área do Direito poderiam elaborar estratégias formativas para efetivar a atuação dos seus professores, ingressos e egressos junto às instituições de ensino, cumprindo um duplo objetivo: promover educação jurídica voltada à cidadania e contribuir para a formação de professores.

Como visto, importa assinalar que a formação continuada dos professores do ensino jurídico deve ocorrer, prioritariamente, nos cursos de mestrado e doutorado (art. 66, LDB), e a falta de oferta de formação inicial amplia a responsabilidade desses cursos, tornando-os, nas palavras de Angelo e Forte (2021, p. 08), “um espaço de formação inicial de professores, e não de formação continuada”. Aliás, a docência é o principal destino dos egressos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Essa aproximação entre esses dois campos do conhecimento pode promover importantes reflexões para ambas as áreas.

A valorização desses elementos indica a multidimensionalidade que o

processo avaliativo vem assumindo nos últimos anos para conseguir captar a dimensão ensino-pesquisa-extensão da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Em que pese as mudanças não serem substanciais, a descentralização do peso atribuído aos requisitos aponta para essa finalidade, um processo constante de aperfeiçoamento da avaliação.

Após discorrer sobre os três documentos que constituem o processo avaliativo, verticaliza-se a discussão especificamente na questão da ficha de avaliação. Como visto, esse instrumento sofre um processo de modificação constante que vem ocorrendo desde a adoção do sistema e, nesse contexto, busca-se discutir e analisar sobre possibilidades e proposituras para o aprimoramento da ficha de avaliação.

A atualização democrática e participativa dos critérios, requisitos, itens e pesos atribuídos é um princípio norteador do processo avaliativo da pós-graduação brasileira promovida pela CAPES. Ao longo de mais de 20 anos, a ficha avaliativa sofreu modificações no intuito de promover o aperfeiçoamento dos instrumentos de averiguação da qualidade dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em consonância com os interesses da comunidade acadêmica-científica de cada área.

Portanto, modificações foram promovidas com o intuito de aprimorar o processo avaliativo e, conseqüentemente, a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado. Assim, em sintonia com anseio do legislador, previsto no artigo 66, da Lei n. 9.394/96 (LDB), e em consonância com o ideário que permeou a gênese da CAPES, por meio de Anísio Teixeira, a adoção de critérios relativos à formação didático-pedagógica pode tornar-se uma alternativa institucional, democrática e viável para impelir os cursos de mestrado e doutorado a adotarem disciplinas, planos de ação e estratégias voltadas à formação de professores no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

3.2 A FICHA DE AVALIAÇÃO DA ÁREA DO DIREITO E A ADOÇÃO DE CRITÉRIOS RELATIVOS À FORMAÇÃO DOCENTE

A ficha de avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito, em sintonia com a Ficha de Avaliação aprovada na 182.^a reunião do CTC-ES (CAPES, 2018b), compreende três quesitos, atribuindo peso específico para cada item, segundo a modalidade do curso (acadêmico ou profissional): I) Programa, com

a finalidade de avaliar os aspectos relativos ao funcionamento, estrutura e planejamento do Programa de Pós-Graduação; II) Formação, com foco na qualidade de recursos humanos, ponderando a atuação dos professores e a produção do conhecimento científico; e III) Impacto na sociedade, que visa mensurar a implicação da formação de recursos humanos e da produção de conhecimento científico para a sociedade, compreendendo o aspecto de impacto, internacionalização e inovações. (CAPES, 2020b).

O documento datado de 2020 traz as definições e comentários sobre os requisitos e itens, especificando os critérios considerados no processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito, inclusive com o respectivo peso. (CAPES, 2020b). Tornando-se um marco referencial para os processos de (auto) avaliação dos Programas de Pós-Graduação.

Os quadros abaixo sintetizam a ficha de avaliação nos requisitos e itens principais, e será demonstrado os comentários que a área atribuiu a cada item à medida que for pertinente, com foco analítico nos quesitos ‘programa’ e ‘formação’, pois se considera haver correspondência com o objeto de investigação da pesquisa. Apresenta-se, ainda, propostas de modificação da redação da Ficha de Avaliação a fim de apreciar critérios relativos à formação de professores, em atendimento ao disposto no artigo 66, da Lei n. 9.394/96 (LDB). (BRASIL, 1996).

Quadro 07 – Ficha de avaliação: Programa.

Itens	Peso
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	40%
1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa	40%
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	10%
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual	10%

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados públicos coletados do documento intitulado “Fichas de avaliação” (Área 26 Direito) da Diretoria de Avaliação (DAV), vinculada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2021.

O quadro 07 apresenta a ficha de avaliação dos cursos de Direito no quesito ‘Programa’ com os respectivos pesos atribuídos a cada item considerando os cursos acadêmicos. No documento consta comentários e definições específicas sobre os

questos e itens, cujo intuito consiste em aproximar o processo avaliativo à realidade da área.

CrITÉRIOS relativos à formação de professores não foram adotados nas fichas de avaliação precedentes. Na área do Direito, por se tratar de um bacharelado tradicional, a discussão relativa à formação de professores para o ensino jurídico acabou não tendo muito espaço. (BASTOS, 2000; ADORNO, 2019). Assim, entende-se que mudanças nos comentários e distribuição de pesos por parte dos especialistas designados para elaborar a ficha de avaliação específica do Direito podem contribuir para reverter, mesmo que de maneira exordial, essa realidade histórica, estimulando os programas a considerarem a adoção de estratégias relativas à formação de professores.

Por exemplo, a ficha de avaliação do Direito prevê no comentário 1.3.1 que os programas precisam desenvolver planejamentos estratégicos com objetivos e metas com foco na qualidade da produção acadêmica e formação de recursos humanos. (CAPES, 2020b). Nesse ponto, o documento poderia contribuir ao prever, também, que os programas elaborem planejamentos relativos à formação de professores.

Destarte, em consonância com a autonomia que dispõe à luz da Constituição Federal, no artigo 207 (BRASIL, 1988), os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* poderiam elaborar um planejamento contemplando estratégias a serem adotadas em curto, médio e longo prazo para promover formação continuada para os discentes nos aspectos didático-pedagógicos, conforme as demais perspectivas formativas relativas à extensão (inserção social) e à pesquisa (produção acadêmica-científica). A seguir, tem-se o quadro relativo ao quesito ‘formação’.

Quadro 08 – Ficha de avaliação: Formação.

Itens	Peso
2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa	20%
2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos	20%
2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida	10%
2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa	30%
2.5. Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa	20%

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados públicos coletados do documento intitulado “Fichas de avaliação” (Área 26 Direito) da Diretoria de Avaliação (DAV), vinculada a Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2021.

O quadro 08 apresenta a ficha de avaliação dos cursos de Direito no quesito 'Formação' com os respectivos pesos atribuídos a cada item em relação aos cursos acadêmicos. Conquanto o eixo seja a formação, a ficha concentra os critérios avaliativos na qualidade do trabalho científico resultado do curso (dissertações e teses), o volume de produção acadêmica-científica dos docentes e discentes, o destino dos egressos e a atuação do corpo docente. (CAPES, 2020b). Elementos específicos relacionados a processos formativos dos discentes são preteridos em detrimento da produtividade.

Em atendimento ao disposto no artigo 23, §1º, inciso III, da Portaria da CAPES n. 122/21, no item 2.3, da ficha avaliativa, nota-se uma valorização do critério 'egressos'. (CAPES, 2021b). Por meio dos comentários realizados pelos especialistas da área, a ficha de avaliação do Direito atribui peso de 90% em relação ao destino dos egressos, e elege em primeiro lugar a "atuação em instituição de ensino superior", seguido de atuação em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, atuação administrativa pública, atuação junto à sociedade civil organizada e atuação nas atividades da iniciativa privada. (CAPES, 2020b, p. 19). O principal foco de atuação dos egressos dos cursos de mestrado e doutorado é a docência, e a ficha reconhece essa realidade ao colocar como o primeiro item no rol, porém não existe previsão de critérios relativos ao exercício da docência.

Nessa perspectiva, uma indicação na ficha poderia promover um espaço de debate e reflexão a respeito da necessidade de os programas pensarem sobre o destino dos seus respectivos egressos, podendo adotar medidas que contemplem a formação de professores. Ressalta-se que a autonomia de eleger as estratégias consideradas efetivas, alinhadas à concepção e aos objetivos dos cursos de mestrado e doutorado, compete aos programas. A indicação da ficha torna-se, tão somente, um balizador que considera esses elementos para fins de avaliação do programa pelos pares.

Em que pese as modificações das fichas ao longo dos períodos avaliativos denotarem uma intenção de valorizar produtos em detrimento de processos, justificando a constante simplificação dos requisitos e itens e a objetivação dos critérios na perspectiva quantitativa, não há impedimento para a adoção de critérios relativos à formação de professores por causa da dificuldade de mensuração e

avaliação.

Ao contrário, a adoção desses critérios corrobora com a consolidação do princípio ensino, pesquisa e extensão previsto na Constituição Federal, nos termos do artigo 207 (BRASIL, 1988). Isso porque existe uma previsão amplamente consolidada e difundida relativa à produtividade, uma “[...] recorrência da categoria “pesquisa” no discurso oficial da CAPES” (ANGELO; FORTE, 2021, p. 11), bem como um processo em expansão atinente a inserção social e internacionalização no âmbito da extensão, mas verifica-se uma lacuna, um silêncio da ficha de avaliação sobre os aspectos voltados à formação dos professores universitários, tanto os que atuam nos programas, quanto os que se formam neles para atuar no Ensino Superior.

O documento poderia considerar e atribuir um peso para as ações que vêm sendo realizadas pelos programas que, refletido sobre a importância dos elementos relativos à formação docente dos seus ingressos e egressos, têm adotado estratégias para esse fim, tais como disciplinas eletivas e obrigatórias, seminários, obras acadêmicas vinculadas às discussões didático-pedagógicas e metodológicas, o impacto do estágio docente e atividades curriculares que implicam na formação continuada dos professores para o exercício da docência.

Assim como ocorre com a avaliação relativa à adequação das linhas de pesquisa e áreas de concentração, e também da adequação do currículo dos professores, elementos que demandam uma interpretação pelo parecerista avaliador, esses critérios vinculados à formação de professores também poderiam ser avaliados, ainda que inicialmente com peso correspondente a 10%, de modo a criar o precedente para que esses elementos sejam discutidos na consecução de aprimorar a ficha de avaliação constantemente.

A adoção desses critérios vai ao encontro de uma das finalidades da CAPES, “avaliar a formação de mestres e doutores realizada pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no país”, previsto no artigo 7º, inciso IV, da Portaria n. 122/21. (CAPES, 2021b, p. 2). Uma formação voltada ao duplo objetivo de formar pesquisadores e professores. Essa implementação demanda vontade política institucional e pode ser profundamente relevante para a temática, tendo em vista o impacto que os processos de avaliação têm sobre os cursos de mestrado e doutorado no Brasil.

Embora o paradigma de avaliação alicerçado na pesquisa ter sido o responsável por levar a pós-graduação brasileira a ter prestígio internacional

(KAWASAKI, 2017), inúmeras são as críticas relativas ao modelo implantado em 1998, tais como a ausência de critérios relativos ao impacto social da produção científica e, em relação ao objeto desta pesquisa, a ausência de critérios relacionados à formação de docentes nos Programas de Pós-Graduação, elementos que pudessem conduzir o discente por um processo efetivo de formação para o exercício do magistério nos cursos de Direito.

Oliveira (2010, p. 139) destaca que a modificação dos critérios não iria mitigar a importância da pesquisa, apenas atribuiria maior atenção aos critérios relativos à formação docente que, hodiernamente, não possuem nenhuma relevância na avaliação. E complementa sustentando que “o investimento não se limitaria à pesquisa, mas estender-se-ia à formação pedagógica do professor”.

Desse modo, uma decisão político-institucional poderia impelir as instituições a reformular a Proposta Pedagógica dos Programas e o Regimento Interno com vistas a cumprir os critérios estabelecidos, ainda que de maneira objetiva como ocorre com a produção científica. Deste modo, essa previsão criaria espaços de discussão a respeito da formação continuada de professores para o ensino jurídico, uma formação que se almeja que seja crítica, emancipatória e democrática, focada no discente como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem.

Importante reforçar a premissa de que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* dispõem de ampla e preciosa autonomia didático-científica e administrativa, em conformidade ao artigo 207, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e essa autonomia não pode ser mitigada. Mas não se pode olvidar a capacidade indutiva que o processo avaliativo da CAPES tem sobre os cursos de mestrado e doutorado no Brasil. (HORTA; MORAES, 2005; ROCHA; LEAL; RIBEIRO, 2021).

Conforme Santos (2021, p. 419), “por sua importância, a avaliação tem um enorme poder indutivo. Seu resultado é parâmetro para mudanças que programas adotam em sua estrutura e em seu funcionamento”, dado que os resultados determinam a reputação do programa, bem como a destinação de recursos e financiamento de pesquisas. (VOGEL; KOBASHI, 2015).

Dessa forma, a proposição está relacionada à valorização de critérios que possam reconhecer as atividades que vêm sendo desenvolvidas e impulsionar a adoção de outras. Todavia, não compete às instituições oficiais avaliativas, em que pese o papel de elaborar documentos que oferecem diretrizes e norteamentos, determinar as estratégias ou estipular as ações que devem ser implementadas, sob

pena de se corromper a autonomia, comprometendo o desenvolvimento dos programas.

Aliás, como mencionado anteriormente, cumpre ressaltar que a adoção de objetivos específicos relativos à formação de professores, a oferta de disciplinas obrigatórias voltadas à metodologia do Ensino Superior, à articulação teórica e prática por meio do estágio docente, as atividades complementares (cursos, palestras, eventos, seminários) direcionadas a formação de professores ocorre em Programas de Pós-Graduação em Direito.

Entretanto, as iniciativas são tímidas e incipientes, provavelmente oriundas de um diagnóstico realizado pelo próprio programa em relação à necessidade de promover os aspectos relativos à formação continuada no aspecto didático-pedagógico. Contudo, essas iniciativas não são reconhecidas pelo processo de avaliação, inviabilizando a expansão e aprofundamento de tais estratégias.

À vista disso, a possibilidade de contemplação de critérios relativos ao ensino (pesquisa-ensino-extensão), levando em conta a formação de professores para o ensino, pode contribuir para a institucionalização dessas ações. Isto é, parte significativa dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito vem refletindo e implementando tais estratégias, ponderando suas concepções e finalidades, e prever isso na ficha avaliativa pode ser importante para reconhecer esse esforço empreendido, bem como para contribuir para a expansão da adoção dessas ações por outros programas que ainda não iniciaram essa reflexão.

Nesse ponto da investigação, após anunciar que algumas atividades formativas têm sido desenvolvidas, o foco analítico direciona-se a pesquisar essas ações e estratégias, tendo como parâmetro os cursos de mestrado e doutorado em Direito do Estado do Paraná, a partir dos documentos públicos disponibilizados nos endereços eletrônicos dos programas e na Plataforma Sucupira, no intuito de descrever e analisar as estratégias instituídas com vistas à formação de professores para o ensino jurídico.

3.3 ANÁLISE DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO ACADÊMICO EM DIREITO DO ESTADO DO PARANÁ

As Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) são documentos públicos e escritos constituídos pelos cursos com a finalidade de apresentar as perspectivas

teóricas-metodológicas; a concepção, objetivos e perfil do aluno; os conteúdos e as estratégias utilizadas para os fins estabelecidos. “Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar”. (KRAMER, 1997, p. 19). Portanto, são documentos em constante construção, devem ser concebidos como “[...] uma história que precisa ser contada”, isto é, “toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta.”.

Na consecução de investigar as Propostas Pedagógicas Curriculares dos cursos de mestrado e doutorado em Direito do Estado do Paraná, inicialmente, realizou-se a coleta de dados para posteriormente realizar as inferências, análises e interpretações do material coletado, segundo os objetivos da pesquisa. Deste modo, em consulta à Plataforma Sucupira, em um primeiro momento, selecionou-se como critério de busca os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* cuja área de avaliação é o Direito na unidade federativa do Estado do Paraná.

Assim, localizou-se 13 Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem 20 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 3 cursos de mestrado profissional, 10 cursos de mestrado acadêmico e 7 cursos de doutorado acadêmico. A análise considera as IES que oferecem cursos de mestrado e doutorado acadêmico, excluindo os de natureza profissional, tendo em vista o objeto de investigação e o recorte teórico-metodológico. Na sequência, com informações retiradas da Plataforma Sucupira, foi possível identificar os endereços eletrônicos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e localizar os documentos e as informações referentes ao objeto de análise.

O processo de investigação considerou três categorias analíticas específicas: I) Objetivos e perfil do profissional em relação à formação docente; II) Concepção do programa em relação ao estágio para à formação docente; e III) Atividades curriculares relativas à formação docente. A organização e apresentação dos dados coletados se dá mediante a utilização da sigla IES (Instituição de Ensino Superior), seguido de numeração de 01 a 10, a fim de não explicitar o nome das instituições.

A partir dos dados coletados por meio da pesquisa documental, tecem-se considerações a respeito da formação continuada oferecida pelos cursos acadêmicos de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná.

3.3.1 Objetivos e Perfil do Profissional em Relação à Formação Docente

Objetivo é aquilo que se visa alcançar mediante a realização de uma ação. O termo *objetivo* deriva do latim *objectivus*, que vem de *objectum* e está relacionado a algo que se coloca à frente da mente ou dos olhos. Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* dispõem de objetivos gerais e específicos que orientam o trabalho desenvolvido.

Os objetivos foram coletados mediante consulta às Propostas Pedagógicas dos Programas, aos Regimentos Internos e informações esparsas localizados nos endereços eletrônicos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná (2021). Foram selecionados trechos dos objetivos institucionais possivelmente relacionados à formação docente, ignorando os demais.

Quadro 09 – Objetivos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná quanto à formação docente (2022).

Instituição de Ensino Superior	OBJETIVOS INSTITUCIONAIS (Objetivos e perfil em relação à formação docente)
IES 01	Implementar e divulgar o conhecimento científico, cultural e tecnológico produzido por seus docentes e discentes, priorizando a produção científica, a divulgação do conhecimento, a formação do docente/pesquisador e a formação científica do discente.
IES 02	Tornar-se referência regional e nacional para a formação de bons professores de Direito, sobretudo na temática da área de concentração.
IES 03	Fortalecer a atividade educacional na IES 03; preparar jovens docentes para o pleno exercício do magistério superior de forma ética e interdisciplinar; preparar Mestres e Doutores para as várias funções que os profissionais do Direito podem exercer.
IES 04	Preparar pessoal qualificado para o magistério superior na área jurídica.
IES 05	De outro lado, há o objetivo da formação de recursos humanos capacitados para a docência nas áreas objeto do programa, contribuindo assim para o ensino jurídico em termos locais (e também nacionais) com pessoal com competências específicas e racionalidade estritamente acadêmica.
IES 06	Qualificar professores para o exercício docente no ensino superior.
IES 07	Formar pesquisadores e docentes aptos à produção de novos conhecimentos, ao desenvolvimento de novas habilidades [...]; Pretende-se formar um Mestre que realize as capacidades de pesquisa/ensino detectadas na sua admissão no Programa.
IES 08	Oferecer uma formação sólida, seja pelo viés teórico, seja pelo viés técnico e prático, focada substancialmente no desenvolvimento das capacidades humanas ligadas à pesquisa jurídica e ao processo de tomada de decisões em contextos sócio institucionais complexos.
IES 09	Gerar mudanças capazes de oportunizar a atuação crítica do profissional do Direito no ensino jurídico contemporâneo, face às tendências decorrentes do processo de globalização e disseminação das inovações tecnológicas.
IES 10	Associar pesquisa, ensino e extensão; Qualificar docentes e pesquisadores.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados públicos coletados dos endereços eletrônicos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná, 2022.

Da extração dos objetivos das Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito localizados no Estado do Paraná, verifica-se que as IES 01, IES 07 e IES 10 dedicam grande parte da sua atenção à produção acadêmica científica e relaciona a formação de professores com a de pesquisadores.

Para Cavalcante (2020), a formação estritamente voltada à pesquisa não é suficiente para a prática de ensino. Logo, dispor de um objetivo específico destinado à formação docente seria mais efetivo, precipuamente pela tendência de o curso voltar-se quase que exclusivamente à pesquisa e mitigar a importância da formação de professores para os cursos jurídicos, uma vez que os critérios avaliativos do programa de pós-graduação são vinculados, sobretudo, à produção acadêmica científica dos discentes e docentes, ao impacto social e a internacionalização. Entretanto, considera-se que o objetivo de formar professores/pesquisadores é imprescindível, pois conforme Freire (2013, p. 30) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

A partir da análise das IES 02, IES 03, IES 04, IES 05, IES 06 e IES 09, nota-se que os programas têm um objetivo específico voltado à formação docente e à qualificação de pessoal para o magistério superior na área jurídica. Em que pese não trazer outros elementos que pudesse permitir uma análise mais abrangente sobre o perfil do docente que se espera formar, o programa prevê a formação de professores. Por outro lado, a IES 09, por exemplo, demonstra de maneira objetiva a intencionalidade de formar professores para os cursos de Direito, visando oportunizar formação que garanta uma prática docente crítica contextualizada às transformações sociais e as inovações tecnológicas. Uma “formação docente em que se conceba o professor como um intelectual capaz de autonomia e de pensamento crítico”. (MOREIRA, 2021, p. 46).

Tal objetivo vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito, que objetivam formar discentes que consigam desenvolver uma conduta “[...] 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”. (BRASIL, 2018b, p. 03). Dessa forma, é fundamental que o docente tenha uma formação continuada crítica durante a pós-graduação *stricto sensu* para poder ter uma prática de ensino apta a formar o perfil do bacharel em Direito esperado pela sociedade brasileira.

A IES 08, apesar de ser um curso acadêmico, não prevê nenhum objetivo ou conteúdo relativo ao perfil do egresso a ser formado que tenham relação com a docência. Como destaca Abikair Neto (2018, p. 56), no Brasil, “tem-se a errônea crença de que o profissional do Direito com destaque em sua área de atuação possui, necessariamente, habilidades para lecionar”, ou seja, aquele que sabe fazer, sabe ensinar. Assim, não haveria necessidade de ter um objetivo voltado especificamente à formação docente ou preparação de professores para o ensino jurídico, basta que se qualifique o profissional adequadamente em sua área de atuação, tal como o Direito Civil e o Direito Penal que, conseqüentemente, o exercício do magistério se dará de maneira prática, mediante as técnicas de tentativa e erro, tornando os discentes do bacharelado meras cobaias. (VASCONCELOS, 2000).

Nesse ponto, nota-se que a falta de atenção com a formação de professores para o ensino jurídico se perpetua ao longo da história. Como visto anteriormente, essa nunca foi uma grande preocupação no campo jurídico (BASTOS, 2000; ADORNO, 2019), inclusive no âmbito dos cursos de pós-graduação brasileira, como afirma Melo Filho (1979, p. 3), “[...] posto que as próprias experiências de cursos de pós-graduação pouca relevância tem dado à formação do docente universitário como professor.”.

Em relação aos dados coletados, verifica-se que 60% dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de natureza acadêmica com área de avaliação em Direito localizados no Estado do Paraná têm objetivos específicos e explícitos quanto à formação dos discentes para o exercício do magistério no Ensino Superior. Em outro patamar, tem-se que 30% dispõem de objetivos relativos à formação docente, entretanto o objetivo aparece de forma discreta ou aglutinada a perspectiva da pesquisa científica, e 10% não apresentam nenhum objetivo relacionado à formação de professores.

Os dados demonstram que, ainda que indiretamente, a quase totalidade dos programas prevê objetivos relativos à formação de docentes. Porém, torna-se necessário investigar o cumprimento dos objetivos e a consecução do perfil do egresso, assim como as concepções, atividades e estratégias adotadas pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* para o atingimento dos objetivos institucionais relativos à formação continuada de professores para o ensino jurídico.

3.3.2 Concepção do Programa em Relação ao Estágio Para à Formação Docente

O estágio docente é o momento propício para a superação da dicotomia entre a teoria e a prática, permitindo que o discente possa ter experiência de sala de aula de maneira orientada por um docente, construindo planos de ensino, refletindo sobre o processo avaliativo, as metodologias de ensino, o relacionamento interpessoal com os discentes e outros saberes fundamentais para o trabalho docente.

Conforme o artigo 18, da Portaria MEC/CAPES n. 76/2010, “o estágio docente é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social”. (CAPES, 2010). Mesmo que a determinação seja para os bolsistas, a obrigatoriedade do estágio docente deveria ser estendida para todos os pós-graduandos, a fim de cumprir a finalidade de preparar os discentes para a prática docente.

Quadro 10 – Abordagem dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná em relação ao estágio para a formação docente (2022).

Instituição de Ensino Superior	ESTÁGIO DOCENTE (Concepção e abordagem dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em relação ao estágio para à formação docente)
IES 01	O estágio de docência em curso de graduação da IES 01 será desenvolvido em conformidade ao Regulamento, mediante as seguintes atividades: I – aulas teóricas e práticas; II – organização de atividades extraclasse; III – monitoria de disciplina. Estágio docente – exigido somente aos bolsistas.
IES 02	O PPG oferecerá estágio de docência, a ser realizado pelos mestrandos e/ou doutorandos na Instituição, de acordo com regulamentação própria do PPG. Parágrafo Único. Os alunos do mestrado ou doutorado, que comprovarem experiência prévia em docência no ensino médio ou graduação por um período mínimo de um ano, poderão solicitar ao colegiado a validação dos créditos relacionados ao referido estágio.
IES 03	Estágio de Docência apresentado como uma disciplina que corresponde a dois créditos. A ementa contempla: Atividades docentes de ensino em geral. O ensino de graduação. A estrutura do conhecimento científico. A questão didática. Metodologias de ensino. Atividades docentes e a questão da interdisciplinaridade. O espírito crítico. A relação entre estudantes e professor. O ensino em nível de pós-graduação. A questão da avaliação.
IES 04	A prática de docência é uma atividade curricular de formação pedagógica, tendo caráter obrigatório para os alunos bolsistas da CAPES e CNPq, pela qual alunos do curso de mestrado e doutorado constroem, na graduação, a transposição didática do saber científico ao saber pedagógico, em processo que envolve atividades tais como pesquisa e preparo do conteúdo, aulas teóricas e práticas, aplicação de métodos e técnicas de ensino, avaliação de conteúdos programáticos. O Professor Orientador deverá requerer a matrícula de seu orientando na disciplina de Prática de Docência, anexando um Plano de Trabalho elaborado em conjunto com o Professor Responsável pela disciplina da graduação na qual o aluno irá atuar. Caberá ao Professor Responsável pela disciplina acompanhar, orientar e avaliar o aluno em prática de docência, emitindo um parecer sobre seu desempenho e recomendando (ou não) ao Colegiado do Programa a sua

	aprovação ao término das atividades da disciplina. Os alunos do Curso de Mestrado poderão totalizar até 3 (três) créditos e os alunos do Curso de Doutorado até 6 (seis) créditos em Prática de Docência. No histórico escolar do aluno da pós-graduação <i>stricto sensu</i> , além das especificações relativas à disciplina de Prática de Docência, os seguintes dados referentes à disciplina em que o aluno tiver atuado: identificação/nome da disciplina, nome do curso, número de créditos, ano e semestre letivos em que a disciplina foi cursada.
IES 05	Estágio de Docência: atividade curricular complementar oferecida aos mestrandos, segundo as especificações contempladas na resolução do CEPE que trata da matéria; III. quarenta e cinco horas de estágio docente orientado ou de atividades curriculares complementares, devidamente registrados.
IES 06	O 'Estágio em Docência' é atividade didático-pedagógica, integrando o rol das atividades complementares do Programa de Pós-Graduação em Direito da IES 06 e tem por objetivos propiciar aos mestrandos e doutorandos o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício da docência e promover a integração entre a pós-graduação e a graduação.
IES 07	A documentação oficial disponibilizada não regulamenta o estágio em docência. Entretanto, no rol de disciplinas optativas, com carga horária de 30 horas, consta o 'Estágio Docente' que deve ser realizado 'atendidas as disposições regulamentares institucionais'.
IES 08	Não disponibiliza informações relativas ao estágio docente no endereço eletrônico do Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
IES 09	Estágio de docência na graduação I, II e III. Participação em aulas da graduação, treinamento de estagiários de iniciação científica e outras atividades correlatas à critério e acompanhamento da Comissão Coordenadora, com supervisão do orientador e com a presença do professor responsável pela disciplina.
IES 10	A documentação oficial disponibilizada não menciona o estágio em docência, entretanto, o endereço eletrônico do Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> tem um tópico específico sobre 'Estágio de Docência', com possibilidade de obtenção de quatro documentos: I) Formulário de avaliação de aula; II) Formulário de avaliação do plano de aula; III) Formulário de avaliação final; e IV) Formulário para plano de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados públicos coletados dos endereços eletrônicos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná, 2022.

Ao analisar a IES 01, depreende-se que não consta na proposta pedagógica a informação a respeito da obrigatoriedade da realização do estágio docente, assim como carece de dados relativos à carga horária. Para o programa, o estágio ocorrerá mediante aulas práticas e teóricas, além de monitorias e organização de atividades.

Neste ponto, ensina Bittar (2006, p. 145) que a realização da monitoria, como proposta pelo programa, vai ao encontro da necessidade de integrar o corpo docente e o discente, "proporcionando diálogo contínuo de informações e experiências universitárias diversificadas". Entretanto, torna-se fundamental ressaltar que, embora haja profundas semelhanças, a monitoria e o estágio não são sinônimos. A monitoria tem caráter mais espontâneo, normalmente remunerada e exige processo seletivo específico, enquanto o estágio é obrigatório ou opcional, normalmente não remunerado e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação.

A IES 02 prevê a concessão de créditos acadêmicos aos pós-graduandos que realizarem as atividades do estágio em docência. Esse é um ponto interessante, tendo

em vista que, sendo uma atividade obrigatória somente para bolsistas, os demais discentes, sem a atribuição de créditos, poderiam não ter interesse em participar da estratégia formativa.

Outro ponto é a dispensa do estágio dos alunos que comprovarem exercício da atividade docente no Ensino Médio ou Ensino Superior por, no mínimo, um ano. Nisso consiste um equívoco recorrente, pois dispensar o aluno com experiência inviabiliza as discussões que poderiam advir da realização do estágio no mestrado ou doutorado. É uma concepção que desconsidera que o processo formativo do professor deve ocorrer em um *continuum* (CUNHA, 2013; GATTI *et al.*, 2019), pois o fato de ter experiência de sala de aula não significa que o docente não possa repensar, aprofundar e analisar criticamente o ser e fazer docente, tendo como ponto de partida o estágio na docência.

Em se tratando da IES 03, não se tem informações públicas relativas ao estágio na docência, tão somente a descrição da ementa de uma disciplina que recebe esse nome. Os tópicos da disciplina são pertinentes, por tratarem sobre questões importantes para o processo formativo de professores, conquanto não seja possível depreender a respeito dos procedimentos adotados para a realização do estágio docente.

A IES 04 descreve detalhadamente a concepção do estágio docente e os trâmites procedimentais a serem observados para a sua realização. Em que pese ser obrigatória somente para os pós-graduandos bolsistas, o programa demonstra diligência com o estágio docente, sobretudo por considerá-lo como oportunidade para transposição didática do saber científico ao saber pedagógico.

Assim, ao prever a realização do estágio docente de maneira organizada, sistematizada e planejada, o programa corrobora para superação do descaso histórico relativo à formação didático-pedagógica dos docentes dos cursos jurídicos. (ABIKAIR NETO, 2018, p. 26). Isto porque, não se pode olvidar a importância “[...] de critérios claros e objetivos dos métodos avaliativos do estágio docência”, incontornáveis para a qualidade da atividade formativa como experiência significativa de aprendizagem. (JOAQUIM *et al.*, 2011, p. 1148).

Ademais, a IES 04 possui a disciplina intitulada Prática em Docência I (mestrado), Prática de Docência em Direito I (doutorado) e Prática de Docência em Direito II (doutorado) em que a inscrição demanda a apresentação de um plano de trabalho formulado pelo pós-graduando e pelo professor orientador ou pelo professor

responsável pela disciplina de graduação, composto pelos itens obrigatórios descritos por uma Resolução interna, tais como descrição das atividades, metodologia e bibliografia utilizada, cronograma de trabalho e termo de compromisso assinado.

Cumpre ressaltar que a normativa determina que o professor responsável não possa se ausentar da sala ou se fazer substituído pelo pós-graduando. Ao discente que tiver aproveitamento na feitura da disciplina são atribuídos créditos após a apresentação do relatório final da atividade desempenhada.

O aluno matriculado na disciplina concomitantemente cursa a modalidade prática e teórica, haja vista que, enquanto desempenha as atividades em campo junto ao professor responsável pela disciplina da graduação, participa das discussões teóricas em sala de aula com professor designado para problematizar os conhecimentos da didática e metodologia do Ensino Superior e outros conhecimentos, tais como ensino, aprendizagem, planejamento, planos de ensino, modalidades de aula, ética docente, entre outros. A disciplina tem como marco teórico Álvaro Melo Filho, Danilo Gandin, José Garcez Ghirardi, Antonio Carlos Gil, Jussara Hoffmann e outros.

Nesse ponto, tem-se a valorização do aspecto teórico-prático para o processo de formação de professores por meio do estágio na docência. Sustenta-se que a discussão teórica deve preceder o estágio na docência, para que a experiência formativa não se reduza a repetição acrítica de velhas práticas sem possibilidade de transformação da ação docente no contexto da intervenção do professor. Como defendido por Oliveira e Santos (2011, p. 53), “uma formação sem uma sólida base teórica e epistemológica reduz-se a um adestramento e a um atrofiamento das possibilidades de analisar as relações sociais, os processos de poder e de dominação.”.

Em relação a IES 05, não se tem informações suficientes para análise do estágio docente, apenas consta que uma documentação interna do programa regulamenta a atividade, destinando quarenta e cinco horas para o estágio na docência ou atividades complementares. Martinez (2008, p. 102) ressalta que esse seria o padrão de tratamento dispensado pelas IES ao estágio docente, para o autor, “são, na média, três créditos ou 45 horas/aula, nas quais o tempo (limitado) da preparação para o ensino é dividido com a questão da metodologia da pesquisa, pela necessidade dos mestrandos e doutorandos elaborarem suas dissertações e teses”.

O estágio na docência, nos termos previstos pela IES 06, é concebido como um instrumento que visa propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades. Conforme discutido na primeira seção, a respeito da BNC-Formação e BNC-Formação continuada, a perspectiva de competências e habilidades denota um caráter estrito da formação docente, um treinamento para a docência que restringe o professor a um operador do ensino em uma perspectiva técnica e mecânica. (PÉREZ GÓMEZ, 1991). Essa visão instrumental, sobretudo quando aplicada no âmbito do estágio docente, pode incorrer na dissociação entre teoria e prática, impossibilitando uma formação emancipadora e inclusiva na perspectiva da práxis docente. (GUEDES, 2020).

Em que pese essa concepção limitada, a IES 06 concebe o estágio docente como uma estratégia de articulação entre a graduação e a pós-graduação. Esse é um item constante na ficha de avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e corrobora, tanto para o desenvolvimento científico, teórico e metodológico do estagiário, quanto para a aprendizagem dos discentes dos cursos de graduação, que tem a possibilidade de entrar em contato com pesquisas atuais sobre problemas pertinentes, ainda no bacharelado.

A IES 07 não disciplina o estágio em docência nos documentos públicos disponibilizados no endereço eletrônico do Programa de Pós-Graduação, provavelmente deve regulamentar por instrução normativa interna, tendo em vista que prevê a possibilidade de realização de estágio na docência como uma disciplina optativa de 30 horas que acarreta 2 créditos para o pós-graduando, disponível para as duas linhas de pesquisa. Como destacado anteriormente, essa concessão de créditos é uma alternativa interessante para estimular que os pós-graduandos optem por realizar o estágio docente, quando não é uma atividade obrigatória. Já em relação a IES 08, não foi possível localizar nenhuma informação pública que versasse sobre o estágio na docência.

Em se tratando da IES 09, o estágio na docência prevê que o estagiário participe de aulas, bem como auxilie nos processos de iniciação científica dos alunos da graduação. São atividades pouco efetivas, tendo em vista que assistir aulas e elaborar relatórios está vinculado a uma noção de estágio como procedimento burocrático-formal, “[...] uma visão míope de aproximação da realidade” (LIMA, 2006, p. 14). Os procedimentos relativos ao estágio são descentralizados, de maneira a possibilitar que o pós-graduando realize outras atividades, desde que devidamente

acompanhado. São previstos três estágios na docência, talvez sejam três semestres distintos.

A despeito da IES 10 não regulamentar o estágio na docência nos documentos públicos oficiais disponíveis, talvez o realize em documento interno, uma vez que o endereço eletrônico do Programa de Pós-Graduação tem um item específico intitulado 'Estágio de Docência', com a possibilidade de preenchimento de fichas de avaliação do plano de aula e da aula ministrada, correspondendo a uma documentação que sistematiza a realização do estágio. Desse modo, depreende-se que, em alguma medida, os discentes realizam o estágio, muito embora não seja possível inferir os trâmites e procedimentos que delimitam os contornos da atividade curricular.

As instituições IES 04 e IES 10 exigem documentação como comprovação da realização do estágio docente, contribuindo para a sistematização e formalização do estágio, etapa importante para a consolidação dessa atividade formativa e reconhecimento da sua importância didático-pedagógica (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2016). Todavia, é importante assinalar que o estágio pode ser resumido a uma etapa burocrática do curso, "com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa". (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26-27).

O estágio na docência também não pode se tornar uma estratégia formativa que suplanta os conhecimentos didático-pedagógicos por meio dos saberes práticos e experienciais. Dessa maneira, os programas precisam estabelecer mecanismos internos que promovam uma formação teórica-metodológica-conceitual que possa subsidiar a experiência prática dos estagiários. Essa correspondência ocorre na IES 04 e evita que os pós-graduandos sejam lançados na prática, "[...] sem, sequer, terem passado por um processo de formação elementar para o exercício da profissão de professor.". (ANGELO; FORTE, 2021, p. 22).

É imprescindível destacar que o estágio docente é uma ocasião de aprendizagem significativa a respeito do ser e do fazer docente. Nesse sentido, o estágio de docência constitui uma possibilidade de aproximação do pós-graduando com a docência universitária, uma alternativa no preparo para a inserção profissional. Isso porque, por vezes, o estágio na docência é a única experiência de sala de aula que o pós-graduando terá durante seu processo de formação docente. (JOAQUIM; VILLAS BOAS; CARRIERI, 2013). Logo, o estágio de docência pode se constituir

como uma atividade geradora de saberes e conhecimentos, orientando o futuro mestre/doutor no início de sua caminhada pela docência no Ensino Superior.

3.3.3 Atividades Curriculares Relativas à Formação Docente

Considerou-se disciplinas optativas e disciplinas eletivas como sinônimos para a construção dessa categoria analítica, que integra as disciplinas e as atividades complementares. Em relação ao conceito de disciplina optativa e eletiva, pode-se concluir que a primeira é aquela disponibilizada pelas instituições para ser escolhida pelos discentes comporem a grade curricular, enquanto a segunda é livremente selecionada pelos alunos com fins de complementar sua formação acadêmica, por vezes, considerada atividade complementar. (FRAUCHES, 2012).

Entretanto, ressalta-se que alguns programas compreendem umas e outras de maneira diversa, mas, sendo a diferença entre elas apenas conceitual, o fato que umas integram a formação do estudante, escolhidas entre as disciplinas dispostas em rol pela IES, enquanto as outras não têm relação com a matriz curricular.

Isso posto, ressalta-se que foram analisados os cursos, considerando mestrado e doutorado, especificando as informações relativas a cada curso quando diferirem na mesma IES. O quadro abaixo sintetiza as informações relativas às atividades curriculares dos cursos de mestrado e doutorado acadêmico em Direito do Estado do Paraná quanto à formação docente.

Quadro 11 – Atividades curriculares ofertadas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná quanto à formação docente (2022).

Instituição de Ensino Superior	ATIVIDADES CURRICULARES (Disciplinas e atividades complementares com foco na formação docente)
IES 01	Não oferta, entre as 18 disciplinas eletivas disponibilizadas, nenhuma que remete à formação de professores ou a discussão em torno da prática docente. Em relação ao mestrado, os créditos estão distribuídos entre disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, dissertação e publicações, não contemplando atividades complementares. No tocante ao doutorado, os créditos são distribuídos entre disciplinas obrigatórias e específicas, estágio de docência e seminários de pesquisa orientada, não privilegiando atividades complementares.
IES 02	Considera atividades didáticas e de pesquisa como atividades complementares que objetivam a consecução de créditos exigidos para obtenção do título acadêmico. Não há, em que pese serem disponibilizadas 28 disciplinas eletivas para os pós-graduandos optarem, nenhuma disciplina voltada à formação docente. Sem embargo, é fundamental ressaltar que o Programa de Pós-graduação tem como obrigatória uma disciplina intitulada Metodologia da Pesquisa e do Ensino com carga horária de 45 horas.

IES 03	Oferta 07 disciplinas eletivas, entretanto, não há nenhuma que verse sobre a formação docente em <i>lato sensu</i> e a tabela de atividades complementares está exclusivamente voltada à produção acadêmica científica, não privilegiando os aspectos relativos à capacitação dos alunos para o magistério superior, porque o título atividades pedagógicas está vinculado a participação de bancas e orientações de trabalhos de conclusão de curso. Porém, oferta a disciplina intitulada Processo Pedagógico no Ensino Superior, em parceria com o Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação da mesma IES. Estágio na docência aparece como uma disciplina.
IES 04	Disponibiliza, dentre as 16 disciplinas eletivas, 2 dedicadas à prática de docência em Direito no curso de doutorado e 1 disciplina ofertada no curso de mestrado, tendo caráter obrigatório para os alunos bolsistas e facultativo para os demais. Os créditos são distribuídos entre disciplinas fundamentais, eletivas e básicas, não contemplando atividades complementares para fins de consecução do título.
IES 05	Determina que o aluno cumpra 3 blocos de atividades complementares obrigatórias, sendo “Seminário de pesquisas”; “Prática de docência”; e “Atividades complementares”. Prevê uma disciplina específica voltada ao exercício da atividade docente como obrigatória para todos os pós-graduandos.
IES06	Oferece, no curso de mestrado, a disciplina eletiva intitulada Práticas em Docência, no curso de doutorado não há previsão dessa disciplina ou similar. O Programa de Pós-graduação prevê o estágio de docência nos cursos de graduação em Direito da instituição como formação complementar no quesito atividades pedagógicas.
IES 07	Disponibiliza 12 disciplinas optativas para os pós-graduandos, sendo o estágio docente a única relativa à formação de professores. O Programa de Pós-graduação exige que o estudante cumpra 24 créditos em disciplinas, não prevendo a possibilidade de obtenção de créditos a partir de atividades complementares.
IES 08	Não disponibiliza informações relativas às disciplinas eletivas e as atividades acadêmicas complementares no endereço eletrônico do Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
IES 09	Exige que o mestrando cumpra 09 créditos com as disciplinas eletivas da linha de pesquisa, 16 são as disciplinas ofertadas. Em relação às disciplinas complementares, são ofertadas 4 disciplinas e exigidos 4 créditos, tendo o valor de 2 créditos cada. O doutorando deverá cumprir 6 créditos em disciplinas optativas, entretanto nenhuma diz respeito à formação docente em sentido amplo, tanto no mestrado como no doutorado. O curso prevê a possibilidade de obtenção de créditos a partir do estágio de docência na graduação como atividade complementar.
IES 10	Determina que o mestrando escolha 3 das 6 disciplinas optativas disponibilizadas pelo Programa de Pós-graduação, que oferece duas disciplinas intituladas Metodologia da Ação Docente de 30 horas e Prática Docente de 60 horas. A instituição estabelece que o aluno cumpra as disciplinas obrigatórias e optativas para obtenção dos créditos, não contemplando as atividades complementares.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados públicos coletados dos endereços eletrônicos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná, 2022.

Dos dados coletados, excetuando a Instituição de Ensino Superior que não fornece informações nos documentos públicos ou endereço eletrônico relativo ao objeto de investigação, depreende-se que apenas dois programas oferecem disciplinas eletivas e atividades complementares voltadas à formação de professores para o magistério em nível superior, focando em discutir a metodologia do ensino e a prática do ensino jurídico. Dos 09 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito localizados no Estado do Paraná analisados nessa categoria, 07 proporcionam disciplinas eletivas ou atividades acadêmicas complementares voltadas à formação docente.

No quesito disciplinas eletivas, 05 ofertam disciplinas optativas atinentes à

prática de ensino. A previsão curricular dessas disciplinas está relacionada a uma opção institucional, haja vista que os programas oferecem uma gama de disciplinas eletivas, sem, contudo, contemplar as voltadas a metodologia de ensino, que poderiam contribuir para o processo de aperfeiçoamento do futuro docente.

Nesse ponto, é interessante assinalar que o currículo é multidimensional e assume, ao menos, uma dimensão ideológica, cultural e política. Para Moreira e Silva (1997, p. 23), o aspecto ideológico relaciona-se a transmissão de um conjunto de ideias que representa uma visão de mundo, porém, não neutra, uma “visão social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”; o aspecto cultural, no que lhe concerne, representa “[...] o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social” (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 27); e por fim, o aspecto político, relativo às relações de poder, expressando os interesses das classes dominantes na constituição do currículo ‘oficial’, bem como garantindo, por meio desse currículo oficial, a manutenção do *status quo*, isto é, a perpetuação da estrutura de dominação. (MOREIRA; SILVA, 1997).

Não prever na matriz curricular não é somente uma negligência é, antes, uma opção, é resultado de uma seleção que expressa uma operação de poder (SILVA, 2022), tendo em vista que o campo curricular é espaço de embate e disputa cultural, ideológica e política, “[...] um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação”. (SANTOS; CASALI, 2009, p. 208). Conforme ensina Apple (2017b, p. 909), o currículo é “[...] um foco primário de lutas educacionais”. Assim, expressa o perfil do aluno que se almeja formar, é manifestação de poder e de intencionalidade formativa.

Saviani (2016, p. 54) ressalta que o currículo pode ser conceituado como “[...] a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa”, devendo representar o que é principal e o que é secundário. Essa definição não é providencialmente estabelecida ou naturalmente consolidada, mas antes, é resultado de embate de visões de mundo e de relações de poder. A ausência de uma disciplina que pudesse contribuir para o objetivo de formar professores (art. 66, LDB) representa uma decisão política-institucional que não prioriza os elementos formativos voltados à docência.

Santos e Casali (2009) sistematizam o currículo em três perspectivas: o

currículo formal, aquele expresso em documentos, tais como grades ou ementas, isto é, a natureza prescritiva e balizadora do currículo; tem-se ainda o currículo real, aquele que se materializa na prática cotidiana por meios dos processos de ensino e aprendizagem; e o currículo oculto, aquele que não está previsto e representa os conhecimentos apropriados por meio de práticas e comportamentos que permeiam o ambiente sociocultural em que se estão inseridos professores e alunos.

No aspecto formal, a previsão de algumas matrizes curriculares de disponibilizarem disciplinas relacionadas às metodologias de ensino, na maior parte dos casos, apenas de maneira eletiva, confronta com a perspectiva material. Desse modo, não basta a oferta formal, pois a natureza optativa pode estar inviabilizando a realização dessa formação no âmbito real, dado que, sem incentivo e promoção, os discentes podem estar preterindo essas disciplinas, mesmo que a maioria dos egressos irá trabalhar na docência posteriormente.

Além do mais, tem-se o elemento oculto. Não basta que haja formação, é preciso que ele seja capaz de formar um professor intelectual (GIROUX, 1997), pois a oferta de um processo formativo comprometido com uma visão tecnicista, pragmática e tradicional não conseguirá contribuir com o projeto de ensino jurídico emancipatório, democrático e multidimensional.

Nesse quesito, Bittar (2006, p. 158) identifica que os problemas do ensino jurídico, tais como a falta de preparo metodológico, a ausência de compromisso com os processos de ensino e aprendizagem, o desconhecimento da legislação que rege a atividade educacional, a falta de preparo para lidar com os alunos, bem como a falta de habilidade e escasso compromisso com os planos de aula, muito se devem à ausência de uma “[...] disciplina Didática do ensino superior (e/ou Metodologia e didática do ensino superior) no currículo dos cursos de pós-graduação em Direito por longos anos.”

A respeito das atividades complementares, apenas 04 dos Programas de Pós-Graduação ofertam. Isto se deve principalmente por causa de que alguns programas não permitem que os discentes cumpram créditos a partir dessas atividades. Entretanto, tal estratégia poderia impelir os alunos a participarem de estudos, ações, práticas e aulas que serviriam para a formação docente.

Conquanto a IES 03 não ofereça disciplinas eletivas ou obrigatórias relacionadas à formação de professores por meio dos cursos de mestrado e doutorado em Direito, o convênio estabelecido com o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*

em Educação tem subsidiado, de certa forma, os processos formativos, uma vez que a disciplina intitulada Processo Pedagógico no Ensino Superior (45h/a) tem como ementa as contribuições das doutrinas pedagógicas para o repensar da docência no âmbito da aula universitária, a pedagogia universitária e os projetos inovadores relacionados a práticas educativas no domínio do Ensino Superior.

A disciplina tem como referencial teórico Paulo Freire, Ilma Passos Alencastro Veiga, Antonio Joaquim Severino, Sara Dias-Trindade, entre outros. A avaliação se dá mediante elaboração de artigo científico que tenha como escopo as discussões relacionadas ao processo pedagógico da Educação Superior, além de atividades em sala de aula e o planejamento e execução de uma miniaula de 20 minutos de duração.

Muito embora o foco central da pós-graduação *stricto sensu* seja a pesquisa, são estes cursos os responsáveis pela formação dos docentes para os cursos superiores, devendo, deste modo, contemplar práticas e ações voltadas a este objetivo. O problema se aprofunda quando se trata de cursos de bacharelado, como o curso de Direito, em que o aluno não tem acesso a nenhuma disciplina voltada a licenciatura, lançado ao ensino jurídico, ao cotidiano da sala de aula, ao relacionamento psicossocial com os alunos, a elaboração de planos de aula e aplicação de processos avaliativos sem, ao menos, ter tido contato com disciplinas voltadas a discutir o trabalho docente, nem na graduação (por causa do bacharelado), nem no mestrado ou doutorado (por causa da falta de oferta de disciplinas e atividades). O quadro a seguir sintetiza os dados e informações coletados e analisados no contexto dessa etapa documental da investigação.

Quadro 12 – Síntese de objetivos e atividades formativas relativas aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná quanto à formação docente.

IES	Objetivos e perfil	Disciplinas curriculares	Atividades complementares
IES 01	Indireto	Não possui	Não possui
IES 02	Específico	Possui	Possui
IES 03	Específico	Não possui	Não possui
IES 04	Específico	Possui	Não possui
IES 05	Específico	Possui	Não possui
IES 06	Específico	Possui	Possui
IES 07	Indireto	Possui	Não possui
IES 08	Não possui	Sem informações	Sem informações
IES 09	Específico	Não possui	Não possui
IES 10	Indireto	Possui	Não possui

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados públicos coletados dos endereços eletrônicos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná, 2022.

Conforme sistematização do quadro 12, verifica-se que, apesar de as IES 02, IES 03, IES 04, IES 05, IES 06 e IES 09 disporem de objetivos específicos voltados à formação docente, bem como as IES 01, IES 07 e IES 10 com objetivos indiretos, somente as IES 02 e IES 06 proporcionam disciplina curricular relativa à formação docente e atividades complementares em consonância ao objetivo específico de preparar professores para o exercício do magistério no ensino jurídico, enquanto IES 04, IES 05, IES 07 e IES 10 fornecem a disciplina, mas não as atividades complementares.

Portanto, mesmo que tenham como premissa a formação de professores, quer seja por meio de objetivos institucionais diretos ou indiretos, quer seja pelo perfil do egresso que se almeja formar, considerando os 9 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito analisados nesta categoria, apenas 2 oferecem disciplinas e atividades complementares com vistas a promover formação continuada no que se refere aos aspectos didático-pedagógicos.

Para Mello (2007, p. 71), “sem dúvida, a pós-graduação propicia um grande desenvolvimento intelectual do sujeito em formação, mas isso não significa que esteja preparado para trabalhar em sala de aula”. A hipótese do autor vai ao encontro da constatação acima. De fato, sem disponibilizar disciplinas obrigatórias, ou ao menos optativas, como também atividades complementares, ambas focadas nos aspectos relativos à docência, é difícil concluir que os pós-graduandos estejam recebendo formação para o desempenho do magistério.

Nesse sentido, sem ter participado de uma disciplina que pudesse sistematizar e contextualizar discussões, debates e análises teóricas sobre a filosofia da educação, a prática docente, o processo de ensino e aprendizagem e as mazelas do ensino jurídico (bancaísmo, dogmatismo, positivismo, verbalismo), não há possibilidade de garantir uma formação didático-pedagógica que prepare o pós-graduando para o trabalho docente.

Outro aspecto fundamental é a relação entre a disciplina de prática do ensino jurídico e o estágio docente. Ao exigir, de maneira acertada, a realização do estágio docente, sem, contudo, oferecer uma teorização sobre o trabalho docente, o Programa de Pós-Graduação poderá estar incorrendo na perpetuação do problema relativo à metodologia do ensino jurídico. Isso porque, o pós-graduando poderá, sem criticidade, repetir as velhas práticas dos docentes com quem está estagiando, em um

eterno retorno, replicando a experiência vivenciada e acreditando que o conhecimento técnico basta para o exercício da docência. (RECHE; VASCONCELLOS, 2019).

Hooks (2017) explica que a maioria dos professores aprende a ensinar imitando modelos, replicando (modelo) e rechaçando (anti-modelo) comportamentos e estratégias. Para Guimarães (2010, p. 128), o problema se agrava e “o círculo fecha-se quando o professor, ou por comodismo, ou porque recebeu exatamente o mesmo tipo de formação, contribui para perpetuar o ensino medíocre”.

O docente acaba não refletindo sobre as práticas de ensino, pois o faz a partir de si mesmo, daquilo que decorou ao longo dos anos de experiência em sala de aula. Todavia, no estágio docente, torna-se um exemplo a ser seguido pelo estagiário que, só poderá refletir criticamente sobre esse fazer e saber docente se tiver a possibilidade de teorizar essa experiência formativa por meio da disciplina de metodologia do ensino ou didática do Ensino Superior.

A discussão e implementação de uma disciplina pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado tem, ao menos, 50 anos no Brasil. (BERBEL, 1994). No campo do ensino jurídico, já na década de 1970, Melo Filho (1979, p. 3) defendia ser “inadiável e da mais alta conveniência a inclusão da disciplina metodologia do ensino jurídico como matéria obrigatória nos currículos de pós-graduação da área do Direito”. Corroborava Sobrinho (1997, p. 143) ao sustentar que “forma-se o advogado, o membro do Ministério Público e o Juiz. Entretanto, dê-se atenção àqueles que mostrem sinais claros de que pretendem enveredar pela vida docente. Além da atenção é preciso um pouco de metodologia e de didática”.

A disponibilização de disciplinas obrigatórias ou optativas voltadas à prática do ensino jurídico demonstra o comprometimento do programa com o processo de formação de professores para cursos jurídicos, ainda que de forma exordial. A fim de atender aos objetivos formativos, seria necessário a oferta de disciplinas curriculares com finalidade de discutir didático-pedagogicamente o ensino jurídico, aliado ao estágio docente, que teria outra natureza, a de promover uma inserção experiencial e teórico-prática do pós-graduando nas atividades da docência, não sendo confundido como disciplina optativa ou atividade complementar, mas um recurso formativo obrigatório, que componha os requisitos formais para obtenção do título pretendido, seja o de mestre ou doutor.

A formação de professores para os cursos de bacharelado em Direito demanda especificamente os recursos e estratégias didático-pedagógicas voltadas ao

ensino jurídico, dada a especificidade da área. Os conhecimentos podem ser explorados em uma disciplina teórica específica que problematize a história do ensino jurídico, as principais legislações atinentes ao exercício do magistério, a importância do planejamento da ação docente, os métodos e técnicas de ensino segundo a realidade histórico, cultural, social e geracional, além de leituras e discussões relativas ao processo de avaliação, iniciação à pesquisa científica e outros elementos relativos ao ensino jurídico.

Após as discussões teórico-metodológicas, é fundamental que essa disciplina seja continuada por meio do estágio docente, indissociando a teoria e a prática, de modo que o pós-graduando possa ter um profundo conhecimento teórico que seja responsável por balizar a prática em sala de aula. Nesse ponto, tem-se que não basta a discussão teórica que incorre no esvaziamento dos conceitos, como também é insuficiente o estágio docente sem discussões teórico-metodológicas, sob pena de repetir as velhas práticas do ensino jurídico e tornar o processo de ensino e aprendizagem uma adaptação de modelos e antimodelos.

Para além dessa disciplina, indispensável para teorizar a prática do ensino jurídico e proporcionar uma formação docente crítica e sólida, e do estágio docente, o Programa de Pós-Graduação deveria recepcionar atividades complementares voltadas à formação didático-pedagógica do pós-graduando, tais como cursos, palestras, seminários, eventos e outros, possibilitando que essas atividades complementares sejam realizadas, inclusive, em parceria com outros cursos e programas, concedendo créditos curriculares como incentivo à participação.

Assim sendo, o modelo ideal seria que, ao menos, os Programas de Pós-Graduação dispusessem de objetivos explícitos quanto à formação de docentes, previsse disciplinas obrigatórias vinculadas à metodologia do ensino jurídico, estipulassem estratégias para a realização do estágio docente de maneira crítica e contextualizada e proporcionasse atividades complementares relativas aos aspectos didático-pedagógicos.

Entretanto, nota-se que, dentre as Instituições de Ensino Superior públicas localizadas no Estado do Paraná, que oferecem os cursos de mestrado e doutorado acadêmico em Direito, apenas 60% têm disciplinas obrigatórias ou facultativas e somente 20% atividades complementares voltadas à formação docente. Nesse mesmo sentido, em levantamento realizado com 112 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito, tendo como referência o ano de 2014, Prado, Santos e

Pereira Júnior (2015) constataram que 37 não possuíam disciplinas relativas à formação de professores, e os demais tratavam a temática com estágios na docência ou disciplinas de metodologia da pesquisa jurídica. Somente 33 Programas de Pós-Graduação tinham disciplinas específicas voltadas à formação docente. Conforme os autores, “[...] ainda é incipiente a preocupação com a docência jurídica” e “[...] em ainda 60% das IES o mestre e o doutor recebem seus títulos e vão atuar nos cursos de graduação sem noções mínimas do que é ser docente [...]”. (PRADO; SANTOS; PEREIRA JÚNIOR, 2015, p. 466).

Outro estudo interessante foi desenvolvido por Angelo e Forte (2021), em que destacam a importância dos cursos de mestrado e doutorado no processo de formação de professores para o ensino jurídico à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do papel da CAPES nesse processo. Os autores pesquisaram dois Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito e concluíram que existe um privilégio do eixo quantidade-produção, constatando um desequilíbrio relativo às atividades de pesquisa e ensino.

Masetto e Gaeta (2019) ressaltam que até a década de 1960, o debate sobre a docência no Ensino Superior era escasso, pois eram raros os grupos de estudos e publicações voltadas às práticas pedagógicas. Aliado a isto, Saviani (2009, p. 149) ensina que a universidade nunca se preocupou com a formação específica dos professores, isto é, com o “preparo pedagógico-didático dos professores”. O fato da pós-graduação ter aparecido tardiamente na universidade brasileira incorreu no atraso das investigações científicas em relação aos outros países e, conseqüentemente, na preocupação com as questões didático-pedagógicas relativas à formação de professores para o Ensino Superior. (GUIMARÃES, 2010, p. 74). Entretanto, torna-se fundamental refletir criticamente e atuar na superação desse problema histórico, uma vez que não se pode aceitar a realidade como posta e contra a qual nada pode ser feito. (FREIRE, 2020).

O cenário é problemático e demanda a necessidade urgente de repensar a estrutura institucional dos programas ofertados, atitude que demanda, inclusive, uma mudança na forma como são avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desta forma, deve-se ter como epicentro das discussões o dever dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de formar docentes, e não somente pesquisadores, como ressaltado anteriormente.

Uma proposição para essa situação consistiria na possibilidade de a CAPES,

órgão responsável pela avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, adotar critérios relativos à formação docente, o que poderia estimular os cursos de mestrado e doutorado a adotarem seminários, disciplinas, estágios, cursos, grupos de pesquisa e outras estratégias com vistas a atingir tais critérios. (ABIKAIR NETO, 2018).

Como visto, a finalidade da referida avaliação e da atribuição do conceito pela CAPES à Instituição de Ensino Superior consiste em permitir que os pós-graduandos possam se dedicar a um programa reconhecido pelos órgãos competentes quanto à qualidade das aulas, a orientação dos docentes, o processo formativo, a periodicidade e o impacto da produção científica. Além disso, a avaliação serve de parâmetro para concessão de bolsas de pesquisa por órgãos de fomento, baliza a avaliação interna (autoavaliação) e o processo de tomada de decisão dos programas para o aprimoramento dos cursos oferecidos. (RIBEIRO, 2012). São considerados critérios relativos à proposta do programa, o corpo docente, o corpo discente, teses e dissertações, a produção intelectual e a integração e cooperação entre programas e centros de pesquisa, mas constata-se uma lacuna nos aspectos relativos à formação docente.

Assim, tem-se uma visão impositiva relativa à produtividade acadêmica-científica, com critérios rigorosos quando a publicação dos docentes e discentes, mas, relativamente à formação de professores, não existe qualquer menção, construindo uma cultura voluntarista, que permite ao pós-graduando escolher se participa ou não da disciplina optativa e do estágio docente, mas, de todo modo, lhe garante o título para exercer a docência. (ANGELO; FORTE, 2021).

As estratégias formativas poderiam ser consideradas pela CAPES na ficha de avaliação quadrienal como um requisito, impactando na avaliação geral do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito. Embora a estipulação das estratégias, à luz da autonomia universitária, seja competência exclusiva dos programas, essa previsão institucional referente ao processo avaliativo poderia estimular os programas a adotarem tais estratégias, além de reconhecer aqueles que já vem implementando essas atividades. Uma ação institucional que poderia contribuir para a oferta da formação didático-pedagógica do docente dos cursos de Direito para o aprimoramento do ensino jurídico nacional.

Em síntese, nessa seção procurou-se abordar sobre a formação continuada de professores para o ensino jurídico na modalidade continuada institucional por meio

dos cursos de mestrado e doutorado. Conhecer o processo avaliativo dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito promovida pela CAPES permitiu identificar proposições que pudessem, ainda que de maneira exordial, implicar nesse processo formativo. Ademais, investigou-se sobre a presença de objetivos, atividades curriculares e estágio docente a partir de uma análise documental dos programas localizados no Estado do Paraná, permitindo depreender que existe uma contradição entre a previsão de objetivos voltados à formação docente e a ausência de atividades formativas para esse fim.

Após discutir a formação continuada dos professores do ensino jurídico prevista nos documentos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná, apresentam-se os delineamentos metodológicos que subsidiaram a construção das categorias analíticas e interpretação dos dados colhidos mediante a técnica de entrevista na perspectiva da investigação de campo. Desse modo, a presente investigação ocorreu a partir de uma análise documental, acima elaborada, e uma pesquisa de campo, a fim de conhecer e analisar as concepções e as atividades formativas referentes à formação didático-pedagógica dos professores do ensino jurídico no contexto dos cursos de mestrado e doutorado.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A dúvida do pesquisador é o ponto de partida da pesquisa. Para Bachelard (1989, p. 189), “se não houver dúvida, não pode haver conhecimento científico”. Sánchez Gamboa (2011) ensina que o conhecimento científico surge para responder questionamentos que a mitologia e o senso comum não davam conta. Dessa maneira, a *episteme*, inicialmente vinculada a observação e descrição dos fenômenos da vida cotidiana (*empeiria*), supri a lacuna deixada pelo conhecimento mitológico (*mythos*) e pelo senso comum (*doxa*).

O ser humano interage com os objetos à sua volta, faz inferências sobre a realidade e apropria-se dos conhecimentos historicamente produzidos. (FONSECA, 2002). Portanto, a busca por respostas a problemas identificados deve ser articulada à realidade do pesquisador, tendo em vista que “a ciência surge no contexto humano como uma necessidade de saber o porquê dos acontecimentos”. (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 84).

A definição do problema de pesquisa que norteia a atividade investigativa parte de temas gerais. A definição do tema da pesquisa, no que lhe concerne, depende da manifestação subjetiva do indivíduo a partir dos sentimentos de admiração ou espanto. Segundo a tradição grega, o espanto ou admiração está relacionada “à disposição na qual e para a qual o ser-do-ente se abre ao cientista e permite ser auscultado”. (BIANCHI, 2007, p. 76).

Não se trata de personalidades que podem comprometer o método científico de análise da realidade, mas perceber-se como sujeito histórico e social com conhecimento de mundo capaz de interpretar a realidade a partir de suas experiências, valores ou inclinações. Para tanto, o pesquisador precisa identificar se o espanto ou a admiração estão vinculados a perturbações, enquanto manifestações imediatas do indivíduo diante de um determinado objeto, ou a questões, como sendo aquelas que transcendem a vida individual e situa o sujeito como ser sócio-histórico.

Na consecução de respostas para as questões elaboradas, o pesquisador deve adotar um caminho para alcançar os objetivos traçados previamente em relação ao objeto de investigação e de acordo com o problema de pesquisa. O método e os procedimentos devem ser definidos a partir do objeto e com ele devem guardar coerência. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2011). Logo, o procedimento metodológico, que consiste na descrição das concepções, referências, etapas e técnicas empreendidas

pelo pesquisador em conformidade aos objetivos da pesquisa, deve ser sistematizado de maneira complexa, integrada e articulada.

Nesse sentido, a pesquisa científica não se restringe a coleta e interpretação de dados, ou revisão do material bibliográfico historicamente produzido, mas abarca a construção de conhecimentos e saberes por intermédio de procedimentos metodológicos especificados e fundamentados, com vistas a promover o bem comum e o desenvolvimento da sociedade, bem como contribuir para o sujeito posicionar-se no campo do debate público.

No intuito de investigar sobre a formação didático-pedagógica dos professores do ensino jurídico, adota-se estratégias teórico-metodológicas e procedimentais que visaram garantir a sustentação da pesquisa. Portanto, tem-se a abordagem metodológica, em que se destaca as principais concepções que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, na sequência, a descrição do *locus* de pesquisa e a caracterização do perfil dos entrevistados participantes da pesquisa e, por fim, a demonstração da estruturação das categorias de análise e do procedimento analítico.

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O método utilizado é o histórico-indutivo. A problemática da pesquisa é desenvolvida por meio do tratamento qualitativo dos dados. A técnica de pesquisa é a revisão bibliográfica e a análise documental. A estratégia de coleta de dados adotada é a entrevista semiestruturada com roteiro de perguntas, tendo como método analítico e tratamento dos dados a análise de conteúdo bardiiana.

O método histórico-indutivo consiste na busca do investigador em “[...] capturar, ao longo do tempo histórico, as evidências observáveis a partir das quais se poderá generalizar alguma teoria”. (FERRARI FILHO; TERRA, 2016, p. 74-75). O método histórico pode ser conceituado como uma forma de estudar “[...] a gênese e a evolução de problemas em uma área do conhecimento ou em uma área de experiência.”²¹ (BIAGI, 2010, p. 75). Enquanto o método indutivo consiste em proceder a inferências, tendo como ponto inicial as partes com intuito de estabelecer uma regra geral para o todo analisado. Marconi e Lakatos (2009, p. 106) explicam que no método indutivo, a “[...] aproximação dos fenômenos caminha geralmente para planos cada

²¹ (Tradução livre). No original: “[...] *la génesis y la evolución de problemas en un área del saber o en un área de la experiencia.*”

vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias (conexão ascendente)”.

Desta maneira, utilizou-se a perspectiva do método histórico ao longo das primeiras etapas da investigação, pois são marcadas pelo resgate histórico a partir da técnica de revisão bibliográfica, bem como o método indutivo na construção, análise e interpretação dos dados obtidos no processo investigatório. Desse modo, tem-se a dinamicidade entre o método histórico, o método indutivo e o método histórico-indutivo.

Além disso, adota-se o tratamento qualitativo para descrever, explicar e analisar o objeto de pesquisa. O tratamento qualitativo dos dados é caracterizado por ter o ambiente como a fonte de dados e o pesquisador como o principal instrumento, além da primazia do processo sobre o produto e a pertinência dos significados atribuídos pelas pessoas às coisas, por tudo isso, o procedimento analítico tende a seguir o caminho indutivo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Destarte, o pesquisador deve estar atento ao contexto de investigação focando na descrição e obtenção de informações, tendo em vista que a análise decorre da organicidade e sistematicidade dos dados obtidos em uma perspectiva dinâmica e interpretativa.

Para Richardson (2017), o tratamento qualitativo dos dados é uma forma de compreensão e descrição de problemáticas complexas, porque permite analisar interações e compreender as subjetividades. Por essa razão, a pesquisa caracteriza-se especificamente como qualitativa-subjetiva, pois foca nas impressões, percepções e concepções dos entrevistados em relação às questões didático-pedagógicas do exercício do trabalho docente no âmbito do ensino jurídico.

O tratamento qualitativo dos dados rejeita a conduta neutra do pesquisador, já que tem foco na interpretação em detrimento da mensuração e na descoberta em lugar da constatação, valorizando a indução no processo investigatório. Contudo, o pesquisador deve estar atento às interferências da subjetividade, pois sendo “elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador [...]”. (ROMANELLI, 1998, p. 128).

A persecução dos objetivos da pesquisa tem como premissa a perspectiva descritiva e exploratória. A investigação exploratória visa conhecer as características de um determinado fenômeno para procurar, em um momento posterior, explicações para possíveis causas e consequências. (GIL, 2010). A pesquisa descritiva objetiva

descrever fenômenos ou características de uma determinada população, além de estimar proporções e características, de modo a permitir o descobrimento de associações entre diferentes variáveis. (MARCONI; LAKATOS, 2009).

No campo da pesquisa qualitativa, os dados são coletados por meio da descrição das falas de sujeitos sociais e a descrição não pode ser fabulada. Quem descreve, o faz acerca de um objeto existente quanto ao momento da descrição. Para tanto, há diferença entre aquilo que é descrito e o conjunto de proposições que constituem um relato fruto do imaginário do sujeito. (MARTINS, 1994). Dessa forma, não haveria descrição certa ou errada, mas apenas descrição ou não descrição.

A técnica da revisão bibliográfica contribui para o aprofundamento e delimitação dos contornos atribuídos à investigação científica a partir de autores que discutem a problemática analisada. (CERVO; BERVIAN, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2009). Em se tratando da pesquisa em educação, para além do conhecimento verticalizado do objeto da análise a ser realizada no desenvolvimento da pesquisa, torna-se fundamental que o pesquisador tenha um conhecimento sólido em relação à cultura geral que permita a interpretação, a crítica, a análise e a reflexão em torno dos textos propostos para realizar a revisão da bibliografia. (FAZENDA, 2010).

Para tanto, a superação dessas dificuldades e o aprimoramento dessas habilidades somente ocorrerá se o pesquisador se dispuser a leitura de textos complementares para além das leituras básicas necessárias para a realização da sua pesquisa. Dessa maneira, a revisão bibliográfica visou promover o aprofundamento teórico-conceitual dos aspectos relativos à investigação, permeando toda a pesquisa, desde os levantamentos históricos até análises e interpretações dos dados obtidos.

A estratégia adotada para coleta dos dados é a entrevista semiestruturada. De acordo com Marconi e Lakatos (2009, p. 197), "a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional". Trata-se de uma conversação realizada face a face de maneira metódica e sistematizada, obtendo, verbalmente do entrevistado, as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa. "É muitas vezes superior a outros sistemas de obtenção de dados". (BEST, 1972, p. 120).

Para Duarte (2004), a entrevista exige que o pesquisador defina previamente os objetivos, conheça o contexto que investigará, proceda à introjeção do roteiro da entrevista, demonstre confiança e segurança no transcorrer do procedimento e um

nível superficial de informalidade. Esses elementos demandam planejamento a fim de garantir a eficiência da coleta de dados, e foram esses os princípios que nortearam a realização das entrevistas com os 90 professores participantes.

Os dados obtidos a partir da entrevista foram trabalhados mediante a análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016). A análise de conteúdo tem origem remota ao final do século XX, mas a consolidação do método analítico ocorreu, sobretudo, nos últimos 50 anos (MORAES, 1999). A expansão ocorreu principalmente após o advento dos computadores e da semiologia. (BARDIN, 2016).

O método analítico consiste em classificar os dados obtidos da mensagem, categorizar segundo os objetivos da pesquisa relacionados aos questionamentos suscitados e proceder a inferências e interpretações do conteúdo. Desta maneira, o tratamento e análise dos dados ocorre em duas etapas: primeiro, na organização dos dados para possibilitar a construção de categorias analíticas; e segundo, na interpretação, cuja finalidade é maximizar o sentido das informações obtidas. (GIL, 2010).

Para Bardin (2016, p. 48), análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa obter “[...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Os conteúdos das mensagens são classificados e organizados em categorias de análises ou temas que facilitam a compreensão. Assim, trata-se de “[...] uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”, bem como para “[...] ajudar a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. (MORAES, 1999, p. 7).

A depender da perspectiva teórica e da intencionalidade do investigador, a análise de conteúdo pode ser concebida de forma diversa, pois em certa medida “[...] é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”. (MORAES, 1999, p. 9).

Por consequência, o pesquisador deve assumir uma abordagem crítica e vigilante a fim de desvelar os significados contidos nas entrelinhas, uma visão que transcende a mensagem posta. (BARDIN, 2016). Ademais, uma leitura crítica é fundamental para identificar as categorias advindas do conteúdo analisado. Para tanto, Almeida (2012, p. 23) explica que a análise de conteúdo exige uma organização

sistemática dos conteúdos das comunicações, bem como rigor científico e procedimental na árdua tarefa de inferir e interpretar o significado da mensagem e registrar os conhecimentos produzidos, tendo como fundamento os referenciais teóricos que subsidiam o procedimento analítico.

O procedimento metodológico de análise dos dados coletados se divide em três fases. A primeira é denominada de 'pré-análise', composta pela etapa de constituição do *corpus* que será analisado, isto é, "[...] o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras". (BARDIN, 2016, p. 90). Assim como pela etapa de preparação, organização e 'leitura flutuante' do material, que significa o contato com o texto para obtenção das primeiras impressões a partir da leitura, aprofundando, gradativamente, a compreensão em função das hipóteses emergentes e aplicação de referencial teórico analítico.

A segunda fase consiste na 'exploração do material', adotando-se os procedimentos estabelecidos na etapa anterior. Portanto, trata-se da fase de aplicação das regras e decisões tomadas em relação à realização da análise do material (BARDIN, 2016) a partir dos objetivos da pesquisa. Tendo em vista que a escolha e preparação dos documentos analisados e selecionados deve ser realizada na primeira fase.

Por fim, a fase de 'tratamento dos resultados', que objetiva interpretar, significar, validar e inferir sobre os dados e informações obtidas. (CÂMARA, 2013). Para Lüdke e André (1986, p. 45), o uso de procedimentos analíticos têm a finalidade de "[...] verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada.". Essa etapa visa proporcionar ao pesquisador, a partir da organização e sistematização das etapas anteriores, a possibilidade de realizar inferências e interpretações dos conteúdos, de acordo com as finalidades da investigação. (BARDIN, 2016).

A demonstração dos procedimentos e concepções dos elementos que fundamentam o percurso metodológico visa sustentar a pesquisa e possibilitar um caminho seguro para o investigador na consecução dos objetivos da pesquisa científica. Após a demonstração das concepções teórico-metodológicas que norteiam a pesquisa, objetiva-se apresentar o *locus* e o perfil dos participantes com intuito de contextualizar a investigação.

4.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, que emitiu o parecer de aprovação sob CAAE: 44043421.2.0000.5231. O roteiro com perguntas estruturadas aplicado nas entrevistas com os professores foi chancelado pelo colegiado de três juízes (professores), e posteriormente aplicado como piloto no Grupo de Estudos e Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Estadual de Londrina, que conta com 28 membros cadastrados.

Para Marconi e Lakatos (2016, p. 202), “mediante a técnica da entrevista, o pesquisador pode levar o entrevistado a uma penetração maior em sua própria experiência”. Nesse sentido, a estratégia possibilitou que os professores manifestassem sua percepção profissional, pessoal e acadêmica quanto à formação didático-pedagógica vivenciada durante o período em que cursaram o mestrado ou o doutorado acadêmico em Direito. Foram realizadas 90 entrevistas agendadas entre os dias 25 de maio de 2021 a 25 de junho de 2021, totalizando 35 horas, 2 minutos e 48 segundos de gravação.

As perguntas do roteiro foram elaboradas a partir de eixos temáticos que versavam sobre a concepção do professor em relação à formação didático-pedagógica, as implicações do estágio docente e o impacto das disciplinas e atividades complementares voltadas à formação didático-pedagógica no exercício do magistério, as dificuldades enfrentadas na prática docente e as respectivas propostas para a superação.

O recrutamento dos participantes realizou-se a partir de convite feito aos professores, que atuam no Ensino Superior no curso de graduação em Direito, e que são ingressantes ou egressos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná, localizados a partir dos documentos públicos disponíveis nos endereços eletrônicos das Instituições de Ensino Superior, tais como editais de aprovação e de defesa de dissertação ou tese. O parâmetro temporal adotado corresponde aos ingressos e egressos dos últimos 4 anos, contemplando o período da Avaliação Quadrienal (2017-2020) realizada CAPES.

Em atendimento às orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa do ambiente virtual (Ofício Circular 2/2021/CONEP/SECNS/MS), as entrevistas foram realizadas de maneira não presencial, por intermédio de aplicativo

de videoconferência. Outrossim, o convite para participar da coleta de dados foi realizado por meio dos endereços eletrônicos e redes sociais localizados a partir dos nomes dos participantes. Ressalta-se, ainda, que o convite foi personalíssimo, sem a possibilidade de identificação dos demais participantes. O convite também explicitou que o participante teria acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes da realização da coleta de dados para manifestação da anuência.

Diante disso, apresenta-se o *locus* e os participantes da pesquisa. Primeiramente, os dados objetivos que fundamentaram a seleção dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná como *locus* da pesquisa, cujo intuito é demonstrar a relevância do Estado do Paraná nessa temática para o cenário nacional.

Na sequência, os dados dos noventa participantes, constituindo uma amostra representativa de dez participantes de cada Programa de Pós-Graduação, com as respectivas estatísticas que permitem traçar o perfil dos professores. A identificação das características contribui para a construção de análises, inferências e interpretações contextualizadas na consecução de discutir e problematizar a formação de professores para o ensino jurídico brasileiro.

Quadro 13 – Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil.

UF	Mestrado profissional		Mestrado acadêmico		Doutorado		Total de IES	
AC	0	0	0	0	0	0	0	0
AL	0	0	02	1,81%	0	0	02	1,50%
AM	0	0	02	1,81%	0	0	02	1,50%
AP	0	0	0	0	0	0	0	0
BA	0	0	03	2,72%	01	1,85%	03	2,25%
CE	01	4,54%	04	3,63%	02	3,70%	05	3,75%
DF	04	18,18%	05	4,54%	03	5,55%	09	6,76%
ES	0	0	02	1,81%	01	1,85%	02	1,50%
GO	02	9,09%	02	1,81%	01	1,85%	04	3,00%
MA	01	4,54%	01	0,90%	0	0	02	1,50%
MG	0	0	10	9,09%	04	7,40%	10	7,51%
MS	0	0	01	0,90%	0	0	01	0,75%
MT	0	0	01	0,90%	0	0	01	0,75%
PA	01	4,54%	03	2,72%	01	1,85%	04	3,00%
PB	0	0	02	1,81%	01	1,85%	02	1,50%
PE	01	4,54%	03	2,72%	02	3,70%	04	3,00%
PI	0	0	01	0,90%	0	0	01	0,75%
PR	03	13,63%	10	9,09%	07	12,96%	13	9,77%
RJ	01	4,54%	10	9,09%	07	12,96%	12	9,02%
RN	0	0	02	1,81%	0	0	02	1,50%
RO	0	0	0	0	0	0	0	0
RR	0	0	0	0	0	0	0	0
RS	01	4,54%	16	14,54%	09	16,66%	17	12,78%

SC	03	13,63%	06	5,45%	03	5,55%	09	6,76%
SE	0	0	02	1,81%	01	1,85%	02	1,50%
SP	04	18,18%	22	20%	11	20,37%	26	19,54%
TO	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	22	100%	110	100%	54	100%	133	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados públicos coletados da Plataforma Sucupira, 2021.

O quadro 13 representa a distribuição de cursos de mestrado e doutorado em Direito, nas modalidades profissional e acadêmica, pelas unidades da federação brasileira. Além da profunda desigualdade regional que pode ser constatada em relação a esse quesito, o intuito da relação é demonstrar que o Estado do Paraná está situado entre os mais importantes entes no que se refere a concentração quantitativa do número de Programas de Pós-Graduação em Direito do Brasil.

Quadro 14 – Relação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito (aspecto quantitativo).

	UF	Mestrado acadêmico			UF	Doutorado			UF	Total de IES	
1°	SP	22	20%	1°	SP	11	20,37%	1°	SP	26	19,54%
2°	RS	16	14,54%	2°	RS	09	16,66%	2°	RS	17	12,78%
3°	MG	10	9,09%	3°	PR	07	12,96%	3°	PR	13	9,77%
	PR	10	9,09%		RJ	07	12,96%	4°	RJ	12	9,02%
	RJ	10	9,09%	4°	MG	04	7,40%	5°	MG	10	7,51%

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados públicos coletados da Plataforma Sucupira, 2021.

Como verificado anteriormente, o Estado do Paraná é relevante para uma análise geral do ensino jurídico brasileiro, tanto no quesito quantitativo, quanto no aspecto qualitativo, tendo como premissa a nota atribuída pela CAPES a esses respectivos programas, conforme pode ser constatado a seguir.

Quadro 15 – Relação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito melhores avaliados pelo conceito CAPES nota 06 (aspecto qualitativo).

UF	Mestrado acadêmico		Doutorado	
CE	01	9,09%	01	9,09%
DF	01	9,09%	01	9,09%
MG	01	9,09%	01	9,09%
PR	02	18,18%	02	18,18%
RS	02	18,18%	02	18,18%
SC	02	18,18%	02	18,18%
SC	01	9,09%	01	9,09%
SP	01	9,09%	01	9,09%
TOTAL	11	100%	11	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados públicos coletados da Plataforma Sucupira, 2021.

De acordo com as informações apresentadas nos quadros 14 e 15, o Estado do Paraná está situado entre as três primeiras unidades da federação no quesito de quantidade de cursos de mestrado profissional (13,63%), mestrado acadêmico (9,09%), doutorado acadêmico (12,96%) e número total de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito no território nacional (9,77%).

Além disso, possui dois dos onze (18,18%) mais bem avaliados Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito conceituados pela CAPES com nota seis, ao lado de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, ocupando, qualitativa e quantitativamente, os três primeiros lugares na classificação das unidades da federação em relação aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito no país.

Para Bardin (2016, p. 127), “[...] a amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.”. Assim, considerando a relevância que o Estado do Paraná possui no aspecto qualitativo e quantitativo, bem como por abranger aproximadamente 10% do total de cursos de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado acadêmico da área do Direito (área 26, da CAPES), compreende-se que a unidade federativa e suas respectivas Instituições de Ensino Superior (Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*) são uma amostra representativa para a análise da problemática que, guardadas as devidas proporções históricas, sociais, regionais, econômicas e políticas, incide sobre o ensino jurídico nacional.

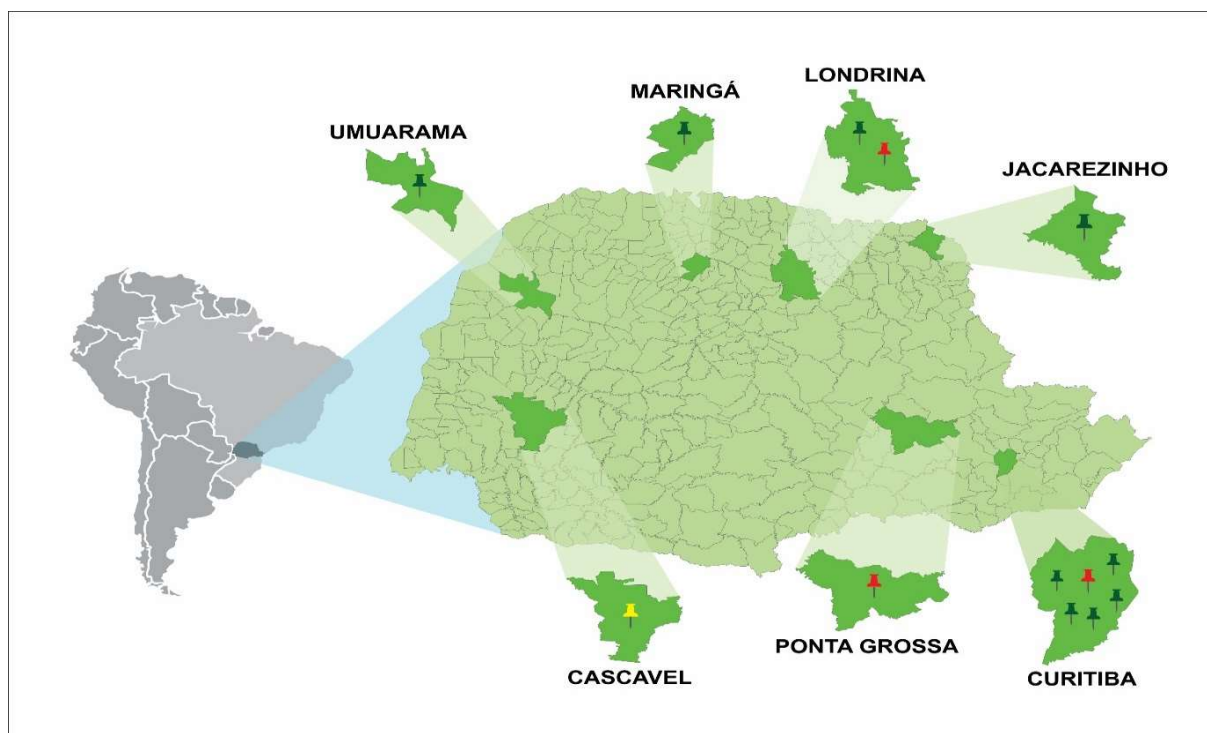
Após a demonstração a respeito da importância da unidade federativa para uma análise global do ensino jurídico brasileiro, o quadro a seguir apresenta informações relativas aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* localizados no Estado do Paraná, tais como o tipo de curso (mestrado/doutorado), a natureza do curso (profissional/acadêmico), o conceito atribuído pela CAPES ao respectivo programa e a natureza jurídica da IES (pública/privada). A imagem subsequente representa a distribuição geográfica desses programas.

Quadro 16 – Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná.

Instituição de Ensino Superior	Mestrado Profissional	Mestrado Acadêmico	Doutorado Acadêmico	Natureza Jurídica
IES 01	-	04	04	Pública
IES 02	-	04	04	Privada
IES 03	-	06	06	Privada
IES 04	-	06	06	Pública
IES 05	A	-	-	Privada
IES 06	-	03	-	Privada
IES 07	-	04	04	Privada
IES 08	-	04	04	Privada
IES 09	A	-	-	Pública
IES 10	-	A	-	Privada
IES 11	-	04	04	Pública
IES 12	-	03	-	Privada
IES 13	A	-	-	Privada

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados públicos coletados da Plataforma Sucupira, 2021.

Figura 1 – Localização geográfica dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados públicos coletados da Plataforma Sucupira, 2021.

As instituições que oferecem o mestrado profissional (IES 05; IES 09; IES 13) foram retiradas da coleta de dados em consonância ao recorte do objeto de análise da pesquisa (cor vermelha). A Instituição de Ensino Superior 10 (IES 10) iniciou as

atividades do mestrado acadêmico em 2 de fevereiro de 2021, portanto, foi excluída da coleta de dados, tendo em vista a ausência de ingressos e egressos que tenham vivenciado os aspectos relativos à investigação (cor amarela).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com os ingressos e egressos dos cursos de mestrado e doutorado em Direito do Estado do Paraná (2017-2020), que exercem a atividade docente nos cursos jurídicos, contempladas as seguintes Instituições de Ensino Superior: IES 01; IES 02; IES 03; IES 04; IES 06; IES 07; IES 08; IES 11; IES 12, somando 09 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito dos 13 programas reconhecidos e ativos no Estado do Paraná (cor verde).

Segundo Chizzotti (2011), as entrevistas individuais captam as representações subjetivas dos indivíduos envolvidos no procedimento. Logo, a caracterização do perfil dos participantes torna-se basilar para compreensão, análise e interpretação dos dados obtidos. A caracterização do perfil dos participantes considerada o gênero, a idade, o curso e a Instituição de Ensino Superior, assim como o tempo de exercício da docência, se majoritariamente em instituições públicas ou privadas, localizadas ou não no Estado do Paraná, a atividade principal desempenhada e o critério utilizado para essa eleição.

Quadro 17 – Informações referentes aos participantes da pesquisa.

	IES	Curso	Docência ²²			Atividade	Critério
E01	IES 01	Doutorado	06	Privada	S	Administrativa	Financeiro
E02	IES 11	Mestrado	07	Privada	S	Docência	Tempo
E03	IES 01	Doutorado	04	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E04	IES 11	Mestrado	10	Privada	N	Docência	Tempo e Financeiro
E05	IES 11	Mestrado	02	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E06	IES 04	Doutorado	02	Privada	S	Docência	Financeiro
E07	IES 02	Mestrado	05	Privada	S	Advocacia	Tempo
E08	IES 04	Doutorado	05	Privada	S	Assessoria judiciária	Financeiro
E09	IES 01	Doutorado	08	Pública	N	Docência	Financeiro e Tempo
E10	IES 04	Doutorado	08	Privada	S	Advocacia	Tempo
E11	IES 11	Mestrado	04	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E12	IES 01	Mestrado	04	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E13	IES 11	Mestrado	06	Privada	S	Assessoria	Tempo e

²² A primeira coluna diz respeito ao tempo dedicado ao trabalho docente em quantidade de anos, sendo 0 atribuído ao tempo inferior a um ano. A segunda coluna relaciona-se à natureza jurídica da Instituição de Ensino Superior em que o professor exerce a atividade docente (pública/privada). A terceira coluna é relativa à localização geográfica da Instituição de Ensino Superior em que o entrevistado trabalha como professor, atribuído “S” para aquelas IES localizadas no Estado do Paraná e “N” para IES localizadas em outros estados da federação.

						judiciária	financeiro
E14	IES 11	Mestrado	07	Privada	S	Docência	Tempo
E15	IES 11	Mestrado	02	Privada	S	Assessoria judiciária	Tempo
E16	IES 02	Doutorado	05	Privada	S	Docência	Tempo
E17	IES 04	Doutorado	15	Privada	S	Advocacia pública	Tempo e Financeiro
E18	IES 04	Doutorado	0	Privada	N	Administrativa	Financeiro
E19	IES 11	Mestrado	0	Privada	S	Docência	Tempo
E20	IES 03	Doutorado	03	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E21	IES 03	Doutorado	04	Privada	S	Docência	Financeiro
E22	IES 03	Doutorado	03	Privada	S	Docência	Tempo e Financeiro
E23	IES 07	Mestrado	0	Privada	S	Docência	Tempo
E24	IES 03	Mestrado	03	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E25	IES 04	Doutorado	03	Privada	S	Administrativa	Tempo
E26	IES 01	Mestrado	02	Privada	S	Advocacia pública	Tempo e Financeiro
E27	IES 07	Doutorado	05	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E28	IES 07	Doutorado	11	Privada	S	Docência	Tempo
E29	IES 03	Doutorado	02	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E30	IES 03	Mestrado	02	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E31	IES 04	Doutorado	03	Pública	S	Advocacia	Tempo
E32	IES 07	Doutorado	23	Privada	S	Docência	Tempo
E33	IES 07	Mestrado	07	Privada	S	Docência	Tempo
E34	IES 04	Doutorado	10	Privada	S	Docência	Tempo
E35	IES 04	Doutorado	03	Privada	S	Docência	Tempo
E36	IES 07	Doutorado	09	Privada	S	Docência	Antecedência
E37	IES 07	Mestrado	06	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E38	IES 07	Doutorado	15	Privada	S	Acadêmica	Tempo
E39	IES 03	Doutorado	06	Privada	S	Coordenação de curso	Tempo e Financeiro
E40	IES 08	Mestrado	11	Privado	S	Advocacia	Financeiro
E41	IES 03	Doutorado	08	Privada	S	Coordenação de curso	Tempo
E42	IES 08	Mestrado	14	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E43	IES 03	Doutorado	12	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E44	IES 02	Mestrado	08	Privada	S	Docência	Tempo
E45	IES 03	Doutorado	02	Privada	S	Advocacia	Financeiro e Tempo
E46	IES 08	Doutorado	03	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E47	IES 08	Doutorado	12	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E48	IES 08	Mestrado	03	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E49	IES 07	Mestrado	05	Privada	S	Docência	Tempo
E50	IES 06	Mestrado	08	Pública	S	Advocacia	Tempo
E51	IES 01	Mestrado	08	Privada	S	Advocacia	Tempo e financeiro
E52	IES 06	Mestrado	07	Privada	S	Docência	Tempo
E53	IES 07	Doutorado	11	Privada	S	Assessoria judiciária	Tempo e financeiro
E54	IES 06	Mestrado	17	Pública	S	Docência	Tempo
E55	IES 06	Mestrado	10	Privada	S	Docência	Tempo
E56	IES 01	Mestrado	05	Privada	S	Advocacia	Tempo e Financeiro
E57	IES 02	Mestrado	07	Privada	S	Docência	Tempo

E58	IES 06	Mestrado	06	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E59	IES 01	Mestrado	01	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E60	IES 02	Mestrado	10	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E61	IES 02	Mestrado	09	Privada	S	Docência	Financeiro e Tempo
E62	IES 01	Mestrado	08	Privada	S	Docência	Tempo
E63	IES 06	Mestrado	05	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E64	IES 11	Mestrado	02	Privada	S	Docência	Tempo
E65	IES 02	Mestrado	03	Pública	N	Coordenação de curso	Tempo
E66	IES 01	Mestrado	05	Privada	N	Administrativa	Financeiro
E67	IES 12	Mestrado	10	Privada	N	Promotoria	Tempo
E68	IES 11	Mestrado	06	Privada	S	Docência	Tempo
E69	IES 06	Mestrado	02	Privada	S	Docência	Tempo
E70	IES 12	Mestrado	04	Público	N	Docência	Tempo
E71	IES 02	Mestrado	02	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E72	IES 12	Mestrado	06	Privada	S	Docência	Tempo
E73	IES 02	Mestrado	02	Privada	S	Advocacia	Tempo
E74	IES 12	Mestrado	0	Privada	S	Advocacia	Tempo
E75	IES 02	Mestrado	02	Privada	S	Assessoria judiciária	Tempo
E76	IES 04	Doutorado	21	Privada	S	Advocacia pública	Tempo
E77	IES 12	Mestrado	12	Privada	S	Advocacia	Tempo
E78	IES 06	Mestrado	03	Privada	S	Assessoria judiciária	Tempo e financeiro
E79	IES 08	Mestrado	04	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E80	IES 12	Mestrado	04	Privada	S	Advocacia pública	Tempo
E81	IES 12	Mestrado	05	Privada	S	Advocacia	Tempo e financeiro
E82	IES 06	Mestrado	05	Privada	S	Docência	Tempo e financeiro
E83	IES 08	Mestrado	05	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E84	IES 08	Doutorado	03	Privada	S	Advocacia	Tempo
E85	IES 12	Mestrado	03	Privada	S	Docência	Tempo
E86	IES 12	Mestrado	06	Privada	S	Advocacia	Financeiro
E87	IES 08	Mestrado	02	Privada	N	Advocacia	Financeiro
E88	IES 06	Mestrado	02	Privada	S	Advocacia	Antecedência
E89	IES 12	Mestrado	01	Pública	N	Docência	Tempo
E90	IES 08	Mestrado	01	Privada	S	Advocacia	Antecedência

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados por meio da entrevista, 2021.

Ribeiro (2017, p. 40) ensina que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar”, entretanto, o lugar socialmente ocupado pelo sujeito proporciona-lhe “[...] experiências distintas e outras perspectivas.”. Em outro momento, a filósofa afirma que “[...] todo mundo tem lugar de fala [...]”, dado que todas as pessoas falam [...] a partir de um lugar social”. (RIBEIRO, 2019, p. 31).

O perfil do entrevistado é importante para compreender que o sujeito fala a partir de um lugar, de um contexto sócio-histórico-cultural, e que as vivências e experiências, em uma perspectiva grupal e não individual, atravessam as respostas e

precisam ser consideradas no processo investigativo.

Deste modo, com intuito de traçar o perfil dos participantes da pesquisa, os quadros visam sistematizar as informações retiradas do quadro, assim como apresentar outras características pertinentes que auxiliam na constituição do quadro geral dos professores envolvidos na investigação.

Quadro 18 – Gênero dos entrevistados.

Gênero	%
Feminino	54
Masculino	46

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados por meio da entrevista, 2021.

O perfil do docente do Ensino Superior é predominantemente masculino, tanto no ensino público, quanto no privado. (BRASIL, 2021b). O gráfico 01 demonstra que os participantes da pesquisa são majoritariamente do gênero feminino. Não obstante a porcentagem apresenta um equilíbrio aproximado, tem-se um processo de apropriação dos espaços acadêmicos pelas mulheres, levando em conta que historicamente a figura feminina era vinculada ao magistério primário. (VIANNA, 2002).

Quadro 19 – Idade dos entrevistados

Idade	%
25 anos	01
Entre 26 a 29 anos	16
Entre 30 a 35 anos	37
Entre 36 a 39 anos	16
Entre 40 a 45 anos	24
Entre 46 a 49 anos	05
50 anos	01

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados por meio da entrevista, 2021.

O Censo da Educação Superior de 2019 define que o perfil dos professores do Ensino Superior no aspecto da idade corresponde a 38 anos para instituições públicas e 39 para instituições privadas. (BRASIL, 2021b). O gráfico 02 constata que os professores participantes da pesquisa têm, majoritariamente, entre 30 e 45 anos. Os dados ilustram uma correspondência aproximada entre o perfil dos participantes da entrevista e o perfil delineado pelo levantamento realizado pelo Ministério da Educação.

Quadro 20 – Tempo de exercício da docência.

Idade	%
Menos de 01 ano	05
Entre 01 a 02 anos	19
Entre 03 a 05 anos	33
Entre 06 a 10 anos	30
Entre 11 a 15 anos	10
Acima de 16 anos	03

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados por meio da entrevista, 2021.

Identificar o tempo de exercício da docência dos participantes contribui para compreender as implicações da experiência prática nas respostas. A maioria dos professores entrevistados exercem a atividade docente entre 3 e 10 anos, embora a maior frequência de respostas corresponda a 2 anos. Portanto, na maioria, trata-se de profissionais iniciantes, pois o marco temporal adotado corresponde aos ingressos ou egressos dos últimos quatro anos (2017-2020).

Quadro 21 – Instituição de Ensino Superior em que o professor entrevistado exerce a atividade docente I.

Natureza jurídica	%
Privada	93
Pública	07

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados por meio da entrevista, 2021.

Em 2019, o Ensino Superior brasileiro contava com um total de 386.073 docentes, sendo 176.403 vinculados ao ensino público e 209.670 ao ensino privado. O exponencial crescimento de instituições privadas, sobretudo a partir de políticas públicas de incentivo e promoção do acesso ao Ensino Superior justifica a predominância.

No mesmo ano de referência, o país contava com 1.933 faculdades privadas, ou seja, 88,4% das Instituições de Ensino Superior do Brasil são de natureza privada. (BRASIL, 2021b). Deste modo, o quadro 21 representa uma realidade vivenciada no âmbito nacional, posto que os professores entrevistados trabalham predominantemente em Instituições de Ensino Superior de natureza jurídica privada (93%).

Quadro 22 – Instituição de Ensino Superior em que o professor entrevistado exerce a atividade docente II.

Localização geográfica	%
Paranaenses	90
Outras	10

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados por meio da entrevista, 2021.

A indagação a respeito da docência ser exercida em Instituições de Ensino Superior paranaenses tem como finalidade analisar se o corpo docente formado pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná são responsáveis pelo ensino jurídico paranaense, possibilitando que se realize uma análise geral a respeito dos cursos de mestrado e doutorado, sem ser necessário individualizar cada instituição no processo de construção das categorias de análise.

A partir da coleta de dados, verifica-se que cerca de 90% dos ingressos e egressos dos cursos de mestrado e doutorado em Direito exercem o trabalho docente em Instituições de Ensino Superior localizadas no próprio Estado do Paraná. Sendo assim, são majoritariamente os cursos responsáveis pela formação de professores para o ensino jurídico paranaense, justificando a pertinência da análise, haja vista que o impacto da formação didático-pedagógica ofertada pelo conjunto desses Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná repercute diretamente no ensino jurídico ministrado no estado.

Disto decorre a opção por investigar os cursos de mestrado e doutorado em sua totalidade, sem fazer a distinção de cada Instituição de Ensino Superior especificamente, uma vez que os dados obtidos, mesmo sendo relativos aos mesmos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito, são conflitantes, pois a percepção quanto à formação ofertada é subjetiva para cada pós-graduando.

Quadro 23 – Curso frequentado pelos entrevistados.

Curso	%
Mestrado	66
Doutorado	34

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados por meio da entrevista, 2021.

Entre os entrevistados, 59 são vinculados aos cursos de mestrando (66%), enquanto 31 dos professores tem relação com os cursos de doutorado (34%), na modalidade de ingresso ou egresso no período compreendido entre 2017 e 2020. No

espaço universitário público, a maioria dos professores do Ensino Superior possuem doutorado (61,5%), entretanto, considerando o ambiente das faculdades e centros universitários privados, predomina a formação até o nível de mestrado. (BRASIL, 2021b). Dado que 93% dos entrevistados participantes da pesquisa atuam no ensino privado, existe uma correlação entre o nível de formação (mestrado) com a natureza jurídica da instituição de ensino em que trabalham (privada), assim como ocorre com o cenário nacional do Ensino Superior brasileiro.

Quadro 24 – Atividade principal.

Atividade principal	%
Advocacia	44
Docência	36
Assessoria jurídica	07
Advocacia pública	05
Coordenação de curso	03
Administrativa	03
Promotoria	01
Acadêmica	01

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados por meio da entrevista, 2021.

Os entrevistados elegeram a advocacia como atividade principal em 44% das respostas, em detrimento de 36% que definiram o magistério, embora exerçam, em muitos casos, concomitantemente a atividade docente e outra atividade jurídica ou administrativa. Isto é, aproximadamente um terço dos participantes reconhecem a docência como atividade principal desenvolvida, entretanto, mesmo essa parcela pode não exercer o magistério de maneira exclusiva.

Quadro 25 – Critérios utilizados para eleger a atividade principal.

Critério	%
Tempo	46
Financeiro	34
Tempo e financeiro	17
Antecedência	03

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados por meio da entrevista, 2021.

Compreender o critério utilizado pelos participantes da pesquisa para definir a atividade principal permite inferir sobre as motivações atreladas ao exercício da atividade profissional dos professores. O quadro 25 apresenta os critérios utilizados pelos professores para eleger a sua atividade principal, o ‘tempo de dedicação’ (46%) é o critério mais citado, seguido do critério ‘financeiro’ (34%). Em atenção ao gráfico referente à atividade principal, verifica-se que a maioria dos professores entrevistados

têm a advocacia como atividade primeira (44%) por decorrência do tempo de dedicação à profissão (46%). Assim, hodiernamente é possível constatar que o magistério no Ensino Superior continua sendo uma atividade secundária e complementar, assim como foi historicamente.

Desse modo, ao se aplicar a medida de tendência central denominada de 'Moda', que consiste na demonstração do valor que mais frequentemente aparece no conjunto de valores observados (MORETTIN; BUSSAB, 2010), tem-se o perfil dos sujeitos da pesquisa: docentes do gênero feminino com 33 anos, egressas do curso de mestrado, que exercem a docência a aproximadamente dois anos, em Instituições de Ensino Superior privadas localizadas no Estado do Paraná, tendo como atividade principal a advocacia, elegida pelo critério de tempo de dedicação.

É imprescindível ressaltar que os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram avisados a respeito do sigilo da gravação. Entretanto, é possível que o receio e o constrangimento decorrentes da estratégia de coleta de dados adotada (entrevista gravada) possam ter influenciado as respostas dadas em relação a real situação vivenciada durante a feitura do curso de mestrado e doutorado, sobretudo no que se refere aos questionamentos relativos à oferta de formação didático-pedagógica, a realização do estágio de docência e a disponibilização de atividades complementares pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito.

No entanto, na consecução dos objetivos da investigação, considerando o objeto abordado e o problema de pesquisa, a entrevista semiestruturada com roteiro de perguntas estruturadas, em detrimento de estratégias como formulários, observações e questionários, revela-se mais efetiva e adequada, principalmente pela possibilidade de obter mais precisamente os dados, por se tratar de uma estratégia com melhores condições de captar as condições subjetivas dos indivíduos envolvidos na investigação científica.

4.3 METODOLOGIA DE ANÁLISE: ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS

A construção, estruturação e organização das categorias utilizadas demandam a descrição precisa e fundamentada da metodologia de análise empreendida. Tendo como referência o roteiro da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016), composto de três etapas: pré-análise, exploração do material e

tratamento e interpretação dos dados, objetiva-se descrever o processo constitutivo das categorias analíticas de acordo com a análise de conteúdo.

Nessa primeira fase, as entrevistas semiestruturadas foram registradas e integralmente transcritas, cada documento constituído foi enumerado e arquivado separadamente, sendo tratado como uma parte constitutiva do *corpus* de análise. (BARDIN, 2016). O' *corpus* é constituído pelos documentos elaborados por meio da transcrição das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa.

A leitura flutuante foi fundamental, tanto para selecionar os conteúdos segundo os objetivos da pesquisa, excluindo respostas e informações que pudessem extrapolar os limites atribuídos ao objeto de investigação, assim como para identificar a frequência de temas (técnica temática e frequencial) no intuito de constituir as categorias de análise, tendo em vista que “os dados não são inteiramente dados, mas necessitam ser preparados adequadamente para tal” (MORAES, 1999, p. 5).

Para Bardin (2016), a aplicação da análise de conteúdo em documentos obtidos a partir da entrevista espontânea, ainda que semiestruturada, exige perícia do pesquisador, dado que se deve considerar o paradoxo dessa estratégia, em que a finalidade consiste em inferir e interpretar resultados sob o ponto de vista sociológico, histórico e pedagógico a partir de uma multiplicidade de entrevistas, ao mesmo tempo que cada entrevista é singular e permeada pela subjetividade do entrevistado.

Dessa forma, o pesquisador tende a proceder à análise clássica a partir de um quadro categorial elaborado por meio da repetição e frequência de temas, mas dispensa, assim, uma riqueza de informações que são tipicamente obtidas por meio dessa estratégia. (BARDIN, 2016). Com o intuito de solucionar o dilema, busca-se complementar a técnica de frequência e repetição focada em porcentagens (aspecto objetivo) com análises específicas obtidas por meio da transcrição de passagens e trechos (aspecto subjetivo).

Ademais, procedeu-se à construção de unidades de registro a partir dos documentos obtidos por meio da transcrição das entrevistas. Unidade de registro é [...] a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. (BARDIN, 2016, p. 134). As unidades de registro temática podem ser palavras, frases, expressões ou até mesmo um texto integral (MORAES, 1999; BIAGI, 2010), elaboradas a partir dos dados brutos na busca de constituir as categorias de análise, que não são restritas a modelos pré-concebidos, mas emergem da frequência de

determinados elementos.

A unidade de registro (unidade de significado) utilizada para a construção das categorias analíticas é o tema, uma vez que são unidades cuja significação é mais complexa, podendo ser uma afirmação, frase simples ou composta, ou palavras que expressam elementos da ordem psicológica, e não necessariamente da ordem linguística, além de ser essa unidade de registro (tema) a base de análise de entrevistas individuais. Logo, a análise temática demanda que o recorte se dê em relação ao sentido, e não a forma. Não pode haver definição de análise temática, como existe para as unidades linguísticas. (BARDIN, 2016).

O processo de constituição e isolamento considera que as unidades de registro devem representar um significado em si, dispensando informações complementares para a sua interpretação. Esse processo incorre na perda parcial da informação bruta inicial, já que a leitura flutuante realizada tem como premissa a visão do pesquisador. “Entretanto, na medida em que se tem consciência de que não existe uma leitura objetiva e completa de um texto, esta perda de informação pode ser justificada pelo aprofundamento em compreensão que a análise possibilita.”. (MORAES, 1999, p. 5).

As unidades de registro temáticas são aproximadas por meio da analogia e demonstradas por meio da frequência, regra de enumeração adotada. Segundo Bardin (2016, p. 135), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico.”. Outrossim, demonstram ser adequadas para os objetivos analíticos da pesquisa à medida que são recorrentemente utilizadas para estudar atitudes, valores, opiniões e motivações. (BARDIN, 2016).

Após a realização da primeira etapa relativa à preparação do material e definição das unidades temáticas (MORAES, 1999), procedeu-se à instituição das categorias analíticas. Para Olabuenaga e Ispizúa (1989), a categorização constitui processo de redução dos dados. A constituição das categorias decorre de um esforço de síntese da comunicação, ressaltando os aspectos mais importantes a partir da frequência das unidades de registro (tema).

Bardin (2016, p. 147) ressalta que “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das

características comuns destes elementos.”. A constituição das categorias foi à *posteriori*, a fim de que emergissem das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, e não fossem impostas de maneira preestabelecida. (MORAES, 2017). Portanto, o sistema de categorias foi progressivo, derivando da classificação por analogia, valendo-se do procedimento denominado de ‘acervo’, em que o título da categoria é definido somente após a finalização do procedimento.

A etapa de tratamento dos resultados e interpretação visa atribuir significado e validade aos dados brutos obtidos por meio do instrumento de coleta de dados. Deste modo, o pesquisador tem à disposição resultados significativos que permitem a realização de inferências e interpretações de acordo com os objetivos da investigação científica. (BARDIN, 2016). A análise de conteúdo não pode se restringir à descrição e observação, o pesquisador deve transpor essa etapa e conseguir promover compreensões mais aprofundadas na construção do conhecimento científico.

O processo de interpretação pode ser guiado por duas vertentes, sendo escolhida a segunda para direcionar a presente investigação. A primeira perspectiva tem como ponto de partida um repertório teórico definido aprioristicamente, em que a análise consiste em contrastar a fundamentação teórica com os significados expressos nas categorias analíticas. A segunda perspectiva tem como característica a emersão da vertente teórica em consonância com o processo analítico, nesse caso, “teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento circular em que a cada retomada do ciclo se procura atingir maior profundidade na análise”. (MORAES, 1999, p. 10).

As categorias foram instituídas em conformidade com os objetivos da pesquisa e da frequência de aparição das respostas. Na consecução de conhecer as experiências formativas vivenciadas pelos ingressos e egressos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná, bem como analisar desafios, possibilidades e proposições para a formação dos professores como meio para o aprimoramento do ensino jurídico, foram instituídas três categorias: I) Formação didático-pedagógica; II) Atividades formativas curriculares; e III) Estágio docente.

As categorias foram estabelecidas a partir da frequência de aparição de temas (palavras, frases, expressões ou excertos das transcrições) (MORAES, 1999; BIAGI, 2010) mencionados pelos professores entrevistados, tendo como parâmetro o aspecto objetivo em relação à porcentagem de repetição das unidades de registro temática.

Quadro 26 – Categorias de análise.

Categorias	Frequência (%)²³
Formação didático-pedagógica	97%
Atividades formativas curriculares	91%
Estágio docente	98%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

A primeira categoria vai ao encontro da necessidade de perscrutar a respeito da importância da formação didático-pedagógica para o exercício do trabalho docente na concepção do professor entrevistado. Dessa forma, tem-se a possibilidade de explorar não somente o grau de importância atribuída, mas sobretudo inferir a própria concepção que o entrevistado tem a respeito do perfil ideal do profissional do magistério jurídico e sua visão de mundo a respeito do ser e fazer docente, permitindo problematizar os vários perfis docentes que emergiram das respostas.

A segunda categoria visa reunir as falas relativas às experiências formativas vivenciadas durante a feitura dos cursos de mestrado e doutorado. Assim, tem-se a oportunidade de confrontar: a perspectiva do currículo formal, aquele previsto nos documentos oficiais; o currículo real, aquele que ocorre no cotidiano e na prática dos processos de ensino e aprendizagem; e o currículo oculto, aquele revestido de visões de mundo, ideologias e posicionamentos teóricos, metodológicos, políticos e socioculturais.

A terceira categoria aborda uma estratégia específica para a formação didático-pedagógica, o denominado estágio docente ou estágio na docência, previsão institucional para os pós-graduandos, na modalidade opcional ou obrigatória. Essa categoria agrupa respostas que tratam sobre a experiência formativa do estágio, revelando desafios e proposições para a apropriação dessa modalidade como estratégia efetiva para a formação de professores nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito.

²³ A frequência de aparição dessas categorias é elevada, dado que, em consonância com os objetivos da pesquisa, as perguntas formuladas durante a entrevista abordaram os aspectos analisados nas categorias. Entretanto, alguns entrevistados não contemplaram os assuntos objeto de investigação durante a resposta.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO JURÍDICO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PROPOSIÇÕES PARA O SER E FAZER DOCENTE

Desafios, possibilidades e proposições relacionam-se a perspectivas pretéritas, presentes e futuras sobre o ser e fazer docente. A palavra ‘desafio’ pode significar “ocasião ou grande obstáculo que deve ser ultrapassado”. (DESAFIO, 2022). Assim, os desafios apresentados e analisados nesta seção têm a finalidade de constatar a realidade atual, mas não somente, uma vez que não se pode parar na percepção, o desafio também tem a função de instigar a mudança, a possibilidade de transformação, pois desafios são feitos para serem superados.

Isso porque a palavra possibilidade indica “característica do que é possível, do que pode acontecer”. (POSSIBILIDADE, 2022). Diante da constatação dos desafios, é possível contemplar um novo horizonte, essa possibilidade representa aquilo que tem condições de acontecer e está acontecendo, pois não está fechado e acabado. Para tanto, apresenta-se o sentido de proposições, “aquilo que se propõe; sugestão que se faz acerca de algo; proposta”, pois é no contexto dos desafios e da possibilidade de mudança que emergem as sugestões, ideias, propostas e indicações que podem oferecer um novo caminho. (PROPOSIÇÃO, 2022).

As categorias analisam desafios, possibilidades e proposições para o ser e fazer docente no contexto da formação continuada dos professores dos cursos jurídicos. Os sujeitos entrevistados e os autores referenciados auxiliam na compreensão da dinâmica complexa que envolve esses ‘desafios’, um campo que merece (precisa) ser aprofundado, discutido e analisado para a construção de ‘proposições’ que possam contribuir para modificar a realidade imposta, pois a transformação é uma ‘possibilidade’, é uma necessidade.

5.1 CATEGORIA: FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A categoria ‘formação didático-pedagógica’ utilizada nesta investigação pode ser conceituada como o conjunto de conhecimentos, práticas e vivências que são especificamente relativas ao trabalho docente. A pedagogia é a ciência que investiga e estuda “[...] a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global”, enquanto a didática é uma disciplina da pedagogia, responsável por estudar

“[...] os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais”. (LIBÂNEO, 2013, p. 13-14). Os aspectos didático-pedagógicos são parte constitutiva da formação de professores, uma dimensão desse processo multidimensional.

Essa categoria, além de demonstrar a importância da formação didático-pedagógica, ressalta a concepção do entrevistado sobre o ser e fazer docente, isto é, revela como o professor entrevistado se posiciona no mundo, como direciona seu trabalho docente, os princípios, visões e concepções que o norteiam, bem como o compromisso desse profissional com determinado projeto político-educacional de sociedade.

Isso porque se parte do pressuposto de que não há neutralidade no trabalho do professor. Como problematizado nas seções anteriores, não existe neutralidade nos conteúdos, métodos e perspectivas educacionais, logo, “[...] não há neutralidade no ato educativo” (CUNHA; BOLZAN; ISAIA, 2021, p. 285) e o terreno educacional é espaço de disputas de grupos que visam direcionar a educação para seus interesses. (APPLE, 2017a). Conforme sustentado por Giroux (1997, p. 162), “as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros”. Dessa forma, o professor, ou se encontra comprometido com um projeto de mudança e transformação, ou de conservação e permanência, e o neutro, por não promover modificações e se isentar, acaba se posicionando nas fileiras daqueles que desejam a manutenção da realidade posta.

Por isso, conhecer, analisar e discutir essas posições e concepções pode contribuir para (re) pensar a formação de professores para o ensino jurídico, dado que não basta que se proporcione atividades formativas, torna-se necessário questionar a perspectiva teórico-metodológica que norteia essa formação. Como discutido nas seções anteriores, a formação de professores é um campo de embates, tensões e disputas teóricas, conceituais, políticas, ideológicas, culturais e de políticas públicas, espaço marcado pela complexidade da realidade educacional (GATTI *et al.*, 2019), e desvelar o paradigma que a direciona é indispensável para compreender e refletir criticamente sobre a educação jurídica que se almeja consolidar: uma educação comprometida com a manutenção do *status quo* ou uma educação empenhada na transformação dessa realidade.

Isso posto, inicialmente, importa assinalar que aproximadamente 7% dos professores entrevistados apresentaram dificuldades de compreensão a respeito do

questionamento formulado: 'você considera importante a formação didático-pedagógica para o exercício do magistério no Ensino Superior? Por que?'. Dessa forma, foi necessária a explicação prévia e exemplificação do entrevistador para que os participantes pudessem discorrer sobre a importância dos elementos didático-pedagógicos para a formação e atuação docente.

Eu não entendi sua pergunta, didático-pedagógico em que sentido? (E12).

O que você quer dizer com didático-pedagógico? (E51).

Como assim, se está falando de metodologias? Eu não entendi a sua pergunta, me desculpe (E65).

Didático-pedagógico? Não entendi (E75).

Eu acho que não entendi direito a sua pergunta, você poderia repetir? (E77).

Olha, se entendi bem a sua pergunta seria no sentido de a gente ter na graduação elementos para preparar os alunos para ser professor? Seria isso? (E85).

O estranhamento em relação à utilização dos termos 'didático' e 'pedagógico' pode ser indicativo da carência de formação para o exercício da atividade docente, percebido por meio de expressões que demonstram o não entendimento a respeito da pergunta formulada. Embora sejam elementos que compõem a praxe do trabalho docente, os professores entrevistados revelaram uma inabilidade no manejo desses termos.

Sobre esses conceitos, importa assinalar que a didática discute e analisa os elementos que propiciam a instrução e o ensino. Enquanto a pedagogia é um fenômeno mais amplo, definido por concepções teóricas, metodológicas, científicas, culturais, políticas e sociais. No ensinamento de Libâneo (2013), a didática visa construir caminhos, estratégias e ações que possibilitem o cumprimento dos objetivos educacionais, bem como a seleção e organização dos conteúdos, tendo em consideração a capacidade de aprendizagem do aluno e os métodos eficazes de ensino, segundo a realidade sócio-histórico-cultural. O pedagógico diz respeito à ciência que estuda a educação, sendo a didática a principal disciplina desse campo de investigação, pois aborda especificamente o processo de ensino.

Na formação de professores, os elementos didáticos são fundamentais para a profissionalização do trabalho docente, visto que são responsáveis por dirigir a atividade de ensino, tendo como finalidade a aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO,

2013). Formação didático-pedagógica corresponde, em consequência, aos elementos relativos ao trabalho docente, conhecimentos didáticos (processo de ensino e instrução) e pedagógicos (educacionais).

Sobre a formação didático-pedagógica para o exercício da atividade docente, 58,88% dos entrevistados apontam esse como sendo um grande problema no ensino jurídico, como pode ser constatado nas declarações a seguir. Aliás, os entrevistados consideram que esse problema precisa ser enfrentado, pois tem impactado negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Eu te digo que os problemas que tenho como coordenadora de curso são justamente porque as pessoas não se especializam na parte pedagógica, na parte da educação mesmo, de metodologias (E39).

Esse é um grande desafio no próprio Direito, a gente não vem de uma pedagogia (E27).

Fica escancarada a deficiência de uma boa parte dos professores de Direito nessa questão didático-pedagógica, um sério problema a ser enfrentado no ensino jurídico brasileiro (E81).

Dessa maneira, a parcela majoritária dos entrevistados admite a ausência ou incipiência da formação docente no que concerne aos aspectos didático-pedagógicos no âmbito do ensino jurídico, inclusive sendo uma das principais dificuldades enfrentadas por uma coordenadora de curso em relação ao corpo docente da instituição em que trabalha. Entende-se que o reconhecimento da realidade é parte constitutiva do processo de sua transformação, uma vez que “[...] a primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.” (GALEANO, 2010, p. 348). Visto que os professores poderiam simplesmente ignorar a importância desses elementos, ou não compreender a ausência deles como sendo um problema a ser enfrentado.

A negação dessa realidade poderia dificultar, ainda mais, a sua superação na consecução de um processo formativo didático-pedagógico intencional, capaz de instrumentalizar o docente por meio da apropriação do acervo teórico-metodológico e científico da humanidade (MARTINS, 2014), com vistas a promover um ensino jurídico crítico-emancipatório, uma abordagem que não visa capacitar e qualificar os sujeitos em sentido individual, mas a emancipação da sociedade por meio de uma perspectiva coletiva. (KUNZ, 2001).

A formação de professores exige conhecimentos específicos e intrínsecos à atividade docente, tendo em vista que não deve ser alicerçada somente nos

conteúdos verticalizados de determinadas áreas do saber. (MASETTO; GAETA, 2015). Não se pode parar nos conhecimentos das matérias que se ministra, desconsiderando os aspectos didático-pedagógicos, esse modelo se assemelha à formação proporcionada pelas primeiras Escolas Normais (SAVIANI, 2009) e não é capaz da complexidade da realidade contemporânea. Nesse sentido, reconhecer a ausência de formação didático-pedagógica como um desafio revela que a maioria dos entrevistados (58,88%) tem a percepção de que não basta o domínio dos temas em que se leciona.

Além disso, em relação à prática dos professores do ensino jurídico, os entrevistados ressaltam que a falta de formação didático-pedagógica para o exercício do magistério tem implicado na metodologia de ensino, inclusive, ressaltam que essa questão didático-pedagógica é um ponto frágil do ensino do direito.

Essa é uma das principais reclamações dos alunos. Aliás, o professor, ele sabe tudo, ele é o cara, mas não tem didática, esse é um desafio para o ensino do Direito (E53).

Ele tem a prática, o dia a dia, o conhecimento prático, mas por muitas vezes eu vejo que falta a parte pedagógica, e isso prejudica os alunos, eu vejo assim (E70).

Mas a gente vê pouca participação dos professores dos cursos de Direito e a não aplicação dessas novas metodologias, e isso é um problema no ensino jurídico (E33).

Eu acho que essa questão de metodologia e sobre o que é dar aula, acho que tem muitas fragilidades no Direito (E25).

Os depoimentos relatam que a carência de formação no aspecto didático-pedagógico tem impactado negativamente o processo de ensino e aprendizagem vivenciado no âmbito do ensino jurídico, inclusive, uma reclamação recorrente dos próprios alunos desses professores, como pode ser verificado na fala transcrita acima. Outrossim, os professores entrevistados destacam a carência da formação de professores para o Ensino Superior, até mesmo citando os cursos de mestrado e doutorado, responsáveis prioritários pela formação de professores para essa modalidade educacional, conforme aponta o artigo 66, da LDB (BRASIL, 1996). Esses entrevistados denotam que as questões didático-pedagógicas são preteridas nos cursos que compõem o processo formativo dos docentes do ensino jurídico, seja na formação inicial, seja na formação continuada.

Existe uma carência muito, muito grande no Ensino Superior no sentido de formar professores (E55).

Tem o mestrado em Direito, mas muitas vezes a gente peca um pouquinho, na formação pedagógica (E59).

Eu vejo que a gente não tem formação didático-pedagógica, a gente não aprende isso, nem na graduação, nem no mestrado e nem no doutorado, e eu vejo isso como um problema (E45).

Os professores concordam que a falta de formação-didático pedagógica é um problema a ser enfrentado, principalmente pelo fato de que não recebem essa formação nos cursos de graduação, no âmbito da formação inicial, nem nos cursos de mestrado e doutorado, no contexto da formação continuada. Portanto, a formação de professores é um desafio para o Ensino Superior, pois como visto nas seções anteriores, não existem políticas públicas voltadas para esse fim e, conseqüentemente, os professores do ensino jurídico não recebem formação para o exercício do magistério. (MELLO, 2007; FÁVERO; PAGLIARIN, 2021).

Em relação ao questionamento sobre a importância da formação didático-pedagógica, não se objetivava coleccionar respostas de 'sim' ou 'não'. Mesmo porque nenhum dos entrevistados negou a importância desses elementos, mas a intencionalidade consistia em perscrutar sobre essa relevância para o professor e permitir a exteriorização daquilo que os entrevistados compreendiam acerca do ser e fazer docente. O ponto de vista relativo à formação didático-pedagógica denota a concepção que o próprio sujeito tem em relação à identidade do professor e a função do trabalho docente.

Entre as concepções que apresentaram frequência nas falas dos sujeitos entrevistados tem-se o perfil do professor natural-vocacionado. Vocacionado é o sujeito que responde a um chamamento. A concepção do professor natural-vocacionado foi consolidada no âmbito político-religioso por razões conservadoras de manutenção do círculo dos pertencentes, ou seja, uma visão elitista que subsidia a separação dos que possuem e daqueles que não possuem.

Para Hypolito (2020), o professor natural-vocacionado está atrelado ao domínio da Igreja sobre os processos educacionais, sobretudo no século XVI, quando foram fundadas escolas primárias para as camadas populares da sociedade. Embora apenas 12% dos entrevistados se refiram ao trabalho docente como um dom-natural ou chamamento interior, essa percepção faz parte do senso comum, e não deveria permear o imaginário dos trabalhadores da educação, que precisam construir uma

sólida base teórica e científica para a sua atuação profissional. (MARTINS, 2014). Os depoimentos a seguir representam a materialização do perfil do professor natural-vocacionado.

Eu particularmente acho que a gente, o professor, já tem mais ou menos desde sempre, a forma, às vezes a pessoa pensa 'eu quero ser professor e vou entrar em um curso para ser professor', eu acho que é uma coisa que nasce com a gente, uma vocação interna mesmo (E14).

A não ser que ele seja aquela pessoa que tem vocação, que é prepara para fazer aquilo, tem pessoas que tem um talento notável que não precisa (E43).

Eu senti uma vocação para o ensino, mas não tinha técnica para isso quando comecei a ensinar [...] a grande maioria, dão aula não exatamente por uma vocação docente (E42).

As duas falas merecem destaque, na esteira de contemplar o professor vocacionado, aquele que é originalmente agraciado com um dom divino ou presente da natureza para trabalhar na docência, os professores entrevistados dispensam a relevância dos cursos de formação docente, tendo em vista que o professor não se torna, mas nasce. Logo, não haveria um processo constitutivo-formativo-apropriativo dos saberes, conhecimentos, procedimentos e técnicas (GATTI *et al.*, 2019) a nível teórico, científico e cultural (DUARTE, 2003; MARTINS, 2014), mas tão somente uma sorte definida no nascimento.

Além do mais, a concepção do vocacionado está atrelada, sobretudo, ao gênero feminino. Durante séculos, a mulher foi alijada dos processos educativos, relegada e aprisionada no espaço doméstico-privado. A instrução da mulher teve início pouco antes da Proclamação da Independência e era restrita a poucas famílias que tinham condições financeiras de contratar professoras. Responsável pelos cuidados do lar, a mulher foi assumindo a função de professora, pois a atividade requeria dedicação, minúcia, paciência e sentimento, e “[...] o papel que lhes era exigido na escola era o mesmo que lhes era imputado na família.”. (SANTOS, 2009, p. 65).

Para Novaes (1991), o magistério era tido como um prolongamento das atividades maternas. Considerando que 54% dos sujeitos entrevistados são do gênero feminino, percebe-se ainda a implicação e persistência dessa visão no mundo do trabalho docente, uma mirada que relaciona vocação-docência-mulher. Essa correlação impede a discussão em torno da profissionalização da atividade docente, tais como jornada de trabalho, melhoria de salários, aprimoramento de condições e

suporte adequado para exercer a atividade docente, pois a resignação e obediência são características necessárias aos vocacionados. Além disso, tem-se a figura do professor natural, aquele que nasceu com particularidades que lhe permitem exercer o trabalho docente de modo tão efetivo, como pode ser reconhecido nos depoimentos transcritos a seguir.

Tem professor que tem mais desenvoltura mesmo, uma desenvoltura natural para se expressar, mas não é uma regra, não é geral (E02).

Um professor com bom domínio do conteúdo, pode ser que ainda que ele não tenha tido contato 'dogmático' com a parte didático-pedagógica, e mesmo assim ele consiga suprir parcialmente essa falta por características pessoais que ele tem, características naturais mesmo (E51).

Eu creio que sim, viu, acho que a questão didática...por mais que a gente possa ter isso meio que naturalmente, muitas vezes, o professor de Direito, ele tem isso, ou ele tem a didática, ou não tem (E64).

Características pessoais, desenvoltura natural e domínio do conteúdo são expressões presentes nas declarações que, entre outras, denotam que esse perfil persiste no imaginário coletivo de parte dos docentes. Esses valores e atitudes, além da capacidade de memorização, carisma, vida pública e atitudes morais predominavam no processo de verificação da capacidade do sujeito como docente (ADORNO, 2019), portanto, esses depoimentos representam resquícios desse processo histórico que compreende o trabalho docente como um dom natural.

Rêses (2008), que desenvolveu uma tese de doutoramento sobre a organização sindical e a identidade do professor, analisando a passagem da vocação para a profissão, ressalta que essa concepção de professor natural-vocacionado, entre outros fatores, teria influenciado a tardia constituição do movimento sindical dos professores. Assim, a mobilização dos professores resta comprometida, como também a possibilidade de os responsabilizar pelo seu processo de formação, pois a visão de mundo assentada no dom natural ou graça divina contribui para a inércia do sujeito.

Para Roldão (2007, p. 102), mediar os processos de ensino e aprendizagem não é "um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir". O trabalho docente exige conhecimento específico que possa subsidiar e legitimar a atividade profissional desempenhada, e esses conhecimentos são aprendidos, apropriados e internalizados, não são imanentes.

Na perspectiva natural-vocacionado, os elementos relativos ao exercício do trabalho docente são apresentados como dogmas, presentes, conceitos metafísicos, vocação, características pessoais e subjetivismos que distorcem a realidade e encobrem a responsabilidade dos sujeitos em perseguirem os aspectos relativos à formação didático-pedagógica, pois não se pode buscar o dom, a vocação ou às características naturais-originárias, esses são elementos alheios à vontade do sujeito e, consoante ao relatado, indicam uma impossibilidade de agir do professor diante da presença ou ausência desses requisitos.

Dando continuidade na investigação, observou-se que 23% dos entrevistados mencionam expressões, tais como 'passar' ou 'transmitir' o conteúdo, são frases e colocações que denotam a presença viva da tendência pedagógica tradicional que persiste na visão de mundo dos professores entrevistados. O perfil do professor tradicional-transmissor, que com frequência utiliza as técnicas de dissertação e exposição como metodologia de ensino, predomina na educação brasileira. (LIBÂNEO, 2013). Uma via de mão única, um conhecimento que emana daquele que sabe para aquele que não sabe. Conseqüentemente, a didática, a metodologia do ensino e os fundamentos pedagógicos estão atrelados a uma visão verbalista-transmissora do conhecimento, como pode ser notado nos depoimentos a seguir.

Se você quer poder transmitir o seu conhecimento para alguém, é imprescindível que você tenha conhecimento de técnicas para tanto (E84).

É básico você ter essa preparação prévia para que você possa depois passar isso para os seus alunos (E75).

Sem didática, existe uma possibilidade de você não passar com qualidade o que você deveria passar, eu vejo como primordial (E13).

Até porque se você consegue ter uma didática melhor, você também consegue fazer com que ele compreenda, especialmente essas áreas que são mais doutrinárias, uma área que exige muito mais, então você tem que ter uma forma de passar o conteúdo (E83).

O tradicionalismo e a repetição de velhas práticas, conforme demonstrado na segunda seção, é uma característica do ensino jurídico (WITKER; LARIOS, 1997; RODRIGUES, 1996; BITTAR, 2006). Essa marca se revela também, na prática, pois está presente nos relatos dos professores, de acordo com as transcrições anteriores. A transposição de experiências universitárias europeias ao território brasileiro, quando da fundação dos primeiros cursos de Direito (1827), pode ter contribuído para a

construção de um imagético coletivo que atribuiu uma aura de sacralidade ao ensino jurídico: o estilo coimbrão, “um docente monopolizador e um alunado passivo, envolvidos com a reprodução de um arcaísmo”. (ARRUDA JÚNIOR, 2012, p. 126). O verbalismo bacharelesco, o legalismo, o dogmatismo jurídico, o paradigma positivista, a neutralidade epistemológica e a colonialidade do pensamento são marcas dessa estrutura que rejeita mudanças, pois não se deve tocar no sagrado.

Os meus professores, que trabalham comigo, utilizam a mesma forma de ensino que usavam comigo a dez anos atrás, é a mesma coisa ainda hoje, não mudaram em nada (E33).

O ensino não mudou muito desde que eu me formei, eles jogam a matéria da maneira que eles entendem como sendo a melhor forma possível, mas não se leva muito em consideração a atitude do aluno, é aquele método em que só o professor fala e o aluno escuta, não há uma troca (E89).

Eu me formei em uma época em que os professores não tinham muita preocupação com o ensino, com passar a matéria, entregar o seu conhecimento, passar adiante, e essa reprodução continua hoje, eu percebo (E76).

O papel do professor é ensinar, não se pode olvidar essa tarefa, mas quando ensina, o professor também aprende, e o aluno, enquanto aprende, também pode ensinar. (FREIRE, 2020). Todavia, os depoimentos dos entrevistados apontam para a reprodução de um arcaísmo que não aceita transformações e que se reproduz no tempo, os relatos sinalizam ainda uma persistente metodologia de ensino baseada na transferência acrítica e descontextualizada de conteúdos, como se verifica no trecho que resume precisamente essa perspectiva: “é aquele método em que só o professor fala e o aluno escuta, não há uma troca”.

Dussel (1977, p. 191) leciona que: “[...] o autêntico mestre primeiro ouvirá a palavra objetante, provocante, interpelante e até insolente daquele que quer ser Outro”, e continua “[...] a voz do Outro significa conteúdo que se revela, e é somente a partir da revelação do Outro que se realiza a ação educativa. O discípulo se revela ao mestre; o mestre se revela ao discípulo”. (DUSSEL, 1977, p. 231). Dessa forma, o docente possibilita ao discente formar-se focando, de maneira crítica e emancipatória, a alteridade e o reconhecimento do Outro²⁴, o qual, no que lhe concerne, irá replicar, em sua nova condição, isto é, como egresso, a ética da alteridade.

²⁴ Optou-se por manter a palavra com a primeira letra em maiúsculo, a fim de manter fidelidade ao conceito utilizado por Dussel (1977) no que se refere a questão da Alteridade no contexto da Filosofia da Libertação.

Esse modelo tradicional alicerçado no professor-transmissor, o detentor do conhecimento que se prepara anteriormente diante do objeto cognoscente para depois narrar o conteúdo para os alunos, que, por sua vez, devem arquivar e memorizar, revela um ensino jurídico bancário, um ensino assentado na transferência de conteúdo, mas não um encontro autêntico de sujeitos interlocutores. (TIROLI; SANTOS, 2021). E esse encontro, baseado na aproximação, expressa a essência do sujeito, a sua plenitude se revela na possibilidade de ir ao encontro, aproximar-se. (DUSSEL, 2011).

Por isso, não basta expor, transmitir ou transferir o conteúdo, ficando o aluno obrigado a apenas memorizar o que foi apresentado, em uma ação educacional baseada na pedagogia da totalidade e do encobrimento do Outro. Ao contrário, parte-se do princípio de que o docente é responsável pelo Outro (aluno), deve atendê-lo em suas dificuldades e propiciar-lhe formação crítica que o torne capaz de reconhecer a dignidade humana do Outro que se revela na prática social, em uma perspectiva da pedagogia ética-crítica-emancipatória.

Não obstante as colocações sejam no sentido de assinalar a falta de conhecimento didático-pedagógico dos professores para o exercício da atividade docente, a visão de professor como transmissor de conhecimento revela a concepção que o sujeito entrevistado tem a respeito do trabalho docente: um profissional, proprietário dos saberes, responsável por transmitir o conteúdo para o aluno, um recipiente passivo que não tem nenhum conhecimento, em uma operação de transferência de quem tem para quem nada tem. Essa concepção de formação didático-pedagógica como habilitação para melhoramento das capacidades de transmissão de conteúdo resta demonstrada nas transcrições a seguir.

Temos problemas pedagógicos em relação a isso, o professor sabe muito do conteúdo, mas não consegue transmitir para o aluno (E39).

Muitos professores, eles têm o conhecimento e não tem a questão da didática [...] então eu creio que essa formação pedagógica facilitaria aos professores passarem o conteúdo de forma mais didática aos alunos de Direito (E60).

Uma perspectiva crítica-emancipatória concebe o aluno como um sujeito cognoscente, investigador crítico, e não “recipientes dóceis de depósitos”. (FREIRE, 2020, p. 97). O perfil tradicional-transmissor ignora que “[...] as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada

nova experiência de ensino”. (HOOKS, 2017, p. 21). Embora pareça uma trivialidade, os conceitos teóricos utilizados pelos entrevistados revelam visões de mundo, as palavras e expressões não são aleatórias ou carentes de representação e, nesse caso, ‘transmitir’ ou ‘passar’ conteúdos para os alunos está atrelado a uma perspectiva bancária e alienante de educação. Opondo-se, alguns professores sustentam a necessidade de se transpor essa abordagem, como pode ser constatado nas transcrições a seguir.

Lecionar é muito mais do que passar conteúdo (E55).

O papel do professor não é apenas transmitir o conhecimento, é elevar o nível do aluno, para que ele possa aprender de modo consistente, mas também chamar a atenção daquele aluno de corpo e alma para dentro da sala de aula (E79).

Como observado, alguns professores têm essa percepção em relação à necessidade de superação de uma educação transmissiva-tradicional, pois “lecionar é muito mais do que passar conteúdo”. O trabalho docente é muito mais complexo, portanto, exige conhecimentos científicos, teóricos e culturais que possam corresponder a esse grau de complexidade.

Nesse contexto, muito se diz que a educação salvará o mundo, a verdadeira panaceia contra todos os males, mas que educação? Qual educação? A bancária? A totalizadora? Contra quem se ensina? A favor de quem se ensina? Por que se ensina? O que se ensina? (PIMENTA, 1999; FREIRE, 2002; FREIRE; SHOR, 2021). Essas perguntas devem permear os espaços educativos, tendo em conta que a educação não é neutra e seus agentes tampouco são. Na consecução da superação dessa abordagem transmissiva-tradicional, busca-se na mirada crítica-emancipatória a possibilidade de descortinar a realidade que se apresenta neutra e possibilitar a construção de novos paradigmas.

Na sequência, cumpre ressaltar que a referência ao professor técnico-prático é a mais recorrente da investigação, aproximadamente 27% dos professores entrevistados relatam a presença desse perfil docente. Entretanto, há uma particularidade, entre os sujeitos que mencionam essas características, têm-se aqueles que o fazem para descrever a sua concepção a respeito do ser e fazer docente, enquanto os demais o fazem para tecer críticas a essa visão de mundo.

A prática profissional é exaltada como se, de alguma maneira, pudesse suprir

a carência de formação didático-pedagógica. (OLIVEIRA; GEBRAN, 2018; PRADO; SANTOS; PEREIRA JÚNIOR, 2015). O saber experiencial e prático é importante, inclusive para possibilitar um processo maior de contextualização dos conteúdos, mas não se pode transformar o ensino jurídico em um curso preparatório para a advocacia. Essa instrumentalização compromete a qualidade do raciocínio jurídico e do pensamento crítico, pois foca na missão de formar operadores do Direito, em uma perspectiva industrial e mecânica, e não juristas, que pudessem ser comprometidos com a justiça, com o Estado democrático de direito, com a axiologia constitucional e com os direitos humanos. Nos relatos a seguir, é possível perceber a valorização da prática no contexto do ensino jurídico, apresentada, até mesmo, como um elemento fundamental da área, responsável por promover uma diferenciação entre aqueles que a possuem e aqueles que não.

A prática de escritório me ajuda bastante, porque afinal de contas eu advogo a doze anos, e só trabalhei na área jurídica desde os meus dezoito anos, nunca parei, é muito diferente você ter o conhecimento prático e depois ter o conhecimento teórico para passar para o aluno (E52).

É claro que um professor com muito mais prática oferece muito mais em sala de aula do que o professor eventualmente só com titulação e imerso nos livros, a prática para nós, faz toda a diferença (E28).

Persiste, no imaginário acadêmico relacionado ao ensino jurídico, o equívoco de que, necessariamente, aquele que exerce a prática profissional também sabe ensinar (BERBEL, 1994; MASETTO, 2003; ABIKAI NETO, 2018), e as falas dos entrevistados corroboram com essa constatação. Surgem, assim, os profissionais-professores que, na maioria das vezes, são aqueles que tomam o trabalho docente como uma ocupação periférica em relação ao trabalho produtivo. (TARDIF; LESSARD, 2013). No que se refere à docência como atividade secundária, cerca de 44% dos entrevistados elencaram a advocacia como atividade principal, e mesmo entre os 36% dos participantes que elegem à docência como trabalho mais importante, uma parcela reconhece que não exerce o magistério de maneira exclusiva, também por questões financeiras.

Além disso, pela ausência de formação inicial para o trabalho docente, bem como pela nula ou incipiente formação continuada oferecida nos cursos de mestrado e doutorado em Direito no que diz respeito à formação didático-pedagógica, o professor é submetido a um processo de formação centralizado no conhecimento e

nas soluções de problemas práticos do cotidiano do trabalho docente, tal como preceituado na BNC-Formação (art. 7º, incisos II, VIII; art. 8º, inciso II) (BRASIL, 2019), aprendendo a fazer, fazendo, aprendendo a ensinar, ensinando.

Muitas das pessoas que estão em outras áreas, promotores, juízes, diziam que você aprende na prática, 'dar aula você aprende dando aula', e que a disciplina de processo pedagógico não é tão relevante, então é complicado (E24).

Eu acho que é uma fragilidade no curso de Direito, o professor de Direito aprende a dar aula com base nas experiências pessoais e vivenciais dele com professores que deram aula para ele, a não ser que ele busque uma formação independente (E05).

Eu considero importante porque como eu adentrei primeiro na docência e depois fui estudar o que era ser docente, eu vou dizer que senti falta no início, a ausência de preparação que eu tive para a docência, eu aprendi sozinho [...] por desconhecimento, eu acabei aprendendo na prática sozinho (E50).

Eu acho que existe uma tendência na formação do jurista de achar que a prática é o que vai ser o critério delimitador do bom professor, do bom profissional, quando, na verdade, o trabalho didático-pedagógico, ele fica relegado a segundo plano (E82).

Essas críticas tecidas à perspectiva técnica-prática possibilitam perceber que os entrevistados reconhecem que a atividade docente vai além dos saberes experienciais. Importa ressaltar que conceber o conhecimento experiencial-profissional como elemento fundante e suficiente para o trabalho docente é uma percepção alicerçada no senso comum. Para Vázquez (1982, p. 13), “senso comum é o ponto de vista do praticismo; prática sem teoria, ou com o mínimo dela. Na consciência de senso comum o prático — entendido num sentido estritamente utilitário — contrapõe-se à teoria.”. O professor não pode fundamentar sua atuação no senso comum, pelo contrário, deve basear-se no acervo teórico, científico e cultural da humanidade, não pode ter somente uma atuação profissional-experiencial baseada na reflexão da prática, em “[...] saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc”. (DUARTE, 2003, p. 619-620).

Pelo histórico de prezar pelas qualidades pessoais dos candidatos, tais como retórica, oratória e carisma na seleção de docentes para os cursos de Direito (ADORNO, 2019) e pela valorização do conhecimento prático, rápido e resolutivo, alinhado ao mundo do trabalho contemporâneo, esse profissional (advogado, juiz, promotor) era e continua sendo bem recepcionado no ensino jurídico nacional. Nesse ponto, os entrevistados realizaram um diagnóstico a respeito dessa relação

profissional-professor (advogado, juiz, promotor).

Geralmente quem dá aula é um advogado, um famoso, um experiente, um juiz, e não necessariamente um professor de Direito (E30).

O sujeito é um grande advogado na área, ou juiz, ou desembargador e dá aula, mas ele não é professor de carreira, ele não teve formação (E25).

Há uma falsa percepção de que um grande advogado, um grande juiz ou um grande promotor é um grande professor, e que eu não concordo com isso [...] nem sempre um profissional do Direito é um bom professor (E47).

Porque já vimos muitas vezes pessoas com um altíssimo conhecimento jurídico, advogados, juízes, promotores, mas que não conseguem expressar esse conhecimento (E27).

Você tem professores com um conhecimento absurdo no meio jurídico, juízes até, e eu tenho que falar com ele, o senhor tem que falar mais devagar, você tem que seguir uma lógica (E41).

O profissional-professor segue atuante no campo do ensino jurídico, isso pode ser percebido pela associação que os entrevistados fazem em relação à atividade profissional de um lado e o trabalho docente de outro, como se o trabalho docente não fosse uma atividade profissional. Todavia, importa ressaltar que o fato de o professor ser um profissional liberal ou estatutário não significa, necessariamente, que seu trabalho docente está contaminado pelo praticismo e, logo, deve ser impedido de lecionar.

O ponto central é que esses saberes advindos da prática profissional em uma perspectiva mecânica e operacional ou o famoso notório saber jurídico não podem ser concebidos como suplementares aos conhecimentos que são inerentes ao trabalho docente. E os professores entrevistados assinalam essa necessidade: buscar formação didático-pedagógica para o exercício do magistério, tendo em vista que a profissão docente é um trabalho que exige conhecimentos específicos da área de atuação. (ROLDÃO, 2007).

O professor de Direito, ele é acima de tudo um professor, ele é jurista, geralmente, uma profissão de alguma área próxima, mas ele é uma pessoa que vai se dedicar a uma atividade de ensino, então as particularidades da atuação demandam um conhecimento específico, não é algo que você aprende apenas na prática, você tem que ter momentos na sua formação que sejam dedicados especificamente para essa formação (E18).

Eu acho que passou uma época em que tinha muito isso de um professor sem formação pedagógica, mas que tinha aquela experiência prática, eu acho que esse tempo passou, ou, ao menos, deve ficar no passado, eu acho que hoje para ser um bom professor é preciso a parte pedagógica (E17).

Reconhecer que o professor de Direito é, substancialmente, um professor, representa um passo significativo na construção de um novo paradigma para o ensino jurídico nacional. Embora permaneçam profundas marcas das estruturas tradicionais, o entrevistado anuncia que essa perspectiva técnica-prática está superada, ou, ao menos, deve ser superada.

Nesse sentido, ao contrário do profissional-professor, Roldão (2007, p. 101) ensina que “o professor profissional — como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos — é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar.”. Conforme a autora, saber ensinar demanda a construção da complexa capacidade de mediar o conhecimento curricular formal, mediação que requer “sólido saber científico”, “domínio técnico-didático” e uma “contínua postura meta-analítica” do professor em relação a sua prática docente. (ROLDÃO, 2007, p. 102).

O perfil técnico-prático, principalmente aquele que concebe ser suficientes os conhecimentos da atividade profissional jurídica para a atividade docente, precisa ser superado. Isso não significa abandonar a importância do conhecimento e da experiência prática, mas indica a necessidade de superar esse senso comum teórico dos juristas, essa percepção deve ser abandonada na história. Alinhado ao contexto histórico-social-cultural contemporâneo, torna-se imprescindível reconhecer a importância dos elementos didático-pedagógicos no processo formativo dos professores do ensino jurídico, uma formação alicerçada no paradigma da indissociabilidade entre teoria e prática.

Além disso, tem-se o perfil do professor pesquisador-atualizado, a frequência das respostas temáticas permite inferir que para esses sujeitos entrevistados, o conhecimento didático-pedagógico se relaciona com o aprimoramento da pesquisa científica ou com atualização dos conteúdos verticalizados da área de atuação. Para Freire (2013, p. 30) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim, um professor-pesquisador tem melhores condições de proporcionar um ensino crítico e emancipatório, reformulando sua atuação, motivando os alunos a buscarem a pesquisa e construindo espaços de autonomia. Entretanto, uma formação voltada estritamente à pesquisa não é suficiente para o trabalho docente. (CAVALCANTE, 2020). Isto é, a pesquisa acadêmica-científica não prepara para a docência, sendo uma atividade profissional que exige conhecimentos intrínsecos ao ser e fazer docente.

Existe também uma confusão do bom professor com o bom pesquisador, não necessariamente se equiparam (E10).

Nessa perspectiva, consoante ao relato do docente, tem-se uma confusão de conceitos, pois ser pesquisador não significa ser professor. Muitos entrevistados, na proporção aproximada de 15%, quando questionados a respeito da importância da formação didático-pedagógica para o exercício da docência, ressaltam a importância da pesquisa acadêmica-científica que, de fato, tem a sua importância, sobretudo no âmbito do Ensino Superior, mas que não pode ser confundida com os elementos próprios do trabalho docente. Essa relação pode ser constatada nos depoimentos a seguir.

O professor no mestrado e no doutorado, por ele criar uma rotina de estudo e de pesquisa, eu acredito que isso aprimora os recursos didáticos que ele vai utilizar na docência (E16).

É uma questão de você ter mais pesquisa, porque sem incentivo à pesquisa, esse professor não vai estar motivado a continuar os estudos dele (E08).

Eu senti quase que de imediato o impacto dessa formação para as minhas publicações, para a minha produção acadêmica [...] grandes contributos, sim, por exemplo, alinhamento de algumas pesquisas, isso eu senti diferença, sim, foi bem produtivo (E32).

No mestrado tem, no doutorado nós não temos estágio docente, mas tem a pesquisa avançada em Direito [...] até essa questão pedagógica envolve essa questão de metodologia de pesquisa (E46).

A confusão se torna mais evidente quando os elementos didáticos-pedagógicos são considerados como conhecimentos que tiveram implicações na produção de textos científicos do professor, em consonância ao relatado acima. Isso possivelmente ocorre pela ausência de disciplinas específicas que versem sobre a formação de professores e, desconsiderando as disciplinas jurídicas dogmáticas, a única lembrança que o docente deve ter é a disciplina de metodologia da pesquisa.

Desse modo, talvez, os professores vinculam metodologia da pesquisa com metodologia do ensino por ser aquela a única disciplina de metodologia que teve a oportunidade de realizar durante a feitura dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O problema, de acordo com Oliveira e Vasconcellos (2011), consiste no fato de que essa visão reduz a pesquisa como sendo a essência do trabalho docente do Ensino Superior, ignorando os aspectos de ensino e extensão que compõem a tríade

universitária (art. 207, CF).

Ademais, existe a vinculação de formação didático-pedagógica com a atualização de conteúdos do campo do conhecimento em que atua. Pela modificação constante que o direito vivencia, sobretudo pelas mudanças legislativas, doutrinárias e jurisprudenciais, a atualização é elemento incontornável para o ensino jurídico, e os professores entrevistados reconhecem essa importância, como pode ser observado a seguir.

Eu entendo importante essa formação didático-pedagógica do professor, para que ele fique atualizado (E40).

Considero, sim, importante, até por uma questão de atualização (E69).

Entretanto, esse processo de atualização é uma das dimensões da formação de professores, mas não se confunde com os elementos didático-pedagógicos. Assim como a pesquisa e a experiência profissional, a atualização não pode suprir a falta desses conhecimentos intrinsecamente ligados ao ser e fazer docente, tais como: conhecimentos e saberes relativos à metodologia do ensino; estratégias e ações voltadas à aprendizagem dos alunos; processos de planejamento e avaliação; relacionamento interpessoal; teoria educacional; perspectiva teórico-metodológica; entre outros.

Por fim, tem-se a emergência do perfil do professor crítico-emancipatório, que se repete nas falas dos sujeitos entrevistados em aproximadamente 23% das vezes. O conceito de *crítica* foi empregado de maneira diversa ao longo das quadras históricas, denotando, assim, a sua natureza ambígua e polissêmica. Em Kant, por exemplo, a crítica assume o papel de operação analítica do pensamento, uma forma de trabalhar. Distintamente, em Marx, a crítica tem a função de desvelar a realidade ocultada e desmistificar as ideologias. (CORREAS, 1995). Segundo Coelho (2019, p. 74), o núcleo da teoria crítica procura, fundamentalmente, a “[...] adesão ao real, a descoberta da verdade pela recusa de negar, distorcer ou omitir.”.

O pensamento crítico é uma característica necessária para a emancipação e transformação social. (GIROUX, 1986). A perspectiva emancipatória visa a libertação do homem contra toda forma de opressão, busca pela liberdade e independência, uma mirada que enxerga o sujeito como agente de transformação, que não espera que de fora venha a mudança. (COSTA, 2016).

Ser professor não é somente transferir, passar uma linguagem técnica que está disponível no livro, mas tem uma dimensão crítica, que implica em fazer uma crítica do *status quo* [...] promover estratégias para que os alunos pensem criticamente a realidade para transformar a realidade, e não para se tornar um mero executor de tarefas mecânicas (E31).

A gente percebe que o ensino jurídico deve ser emancipatório, libertador, deve ser crítico e a gente não vê tanto isso no Direito (E26).

A consecução de um perfil crítico-emancipatório, na fala dos sujeitos entrevistados, exige a superação de práticas de ensino e comportamentos profissionais entrelaçados à visão tradicional-transmissiva na busca da consolidação de uma ação docente que, nas palavras do entrevistado, seja capaz de levar os alunos a pensar criticamente e transformar a realidade. Isso porque nessa abordagem, o educando não somente se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, mas também é responsável pela continuidade do desenvolvimento desse acervo, assim o foco é a emancipação. (KUNZ, 2001).

A mediação do conhecimento e o comportamento dialógico do professor são marcas do modelo crítico-emancipatório, aquele comprometido com o processo de ensino e aprendizagem, e não somente ensino. Um profissional empenhado em garantir o desenvolvimento do aluno, de ir ao encontro do aluno, de falar com o aluno e não para o aluno. (FREIRE, 2020). Essa diferença de 'falar com' e 'falar para' pode ser verificada nos depoimentos a seguir.

O professor não passa o conhecimento, ele vai construir o conhecimento, eu vou orientar, a função do professor é cada vez mais de orientador (E36).

A gente defende muito o professor mediador, e não o professor transmissor de conhecimento simplesmente. (E68).

O principal objetivo do professor não é somente transmitir um conhecimento técnico, mas despertar no aluno o interesse em aprender aquele conhecimento (E56).

Então o professor passou de uma condição de mero transmissor do conhecimento, ele tem que gerar, de alguma forma, o conhecimento de forma participativa para o aluno, os métodos que ele usa hoje são tão importantes quanto os conhecimentos de matérias específicas para o ensino jurídico (E86).

Eu considero importante, especialmente porque o Direito tem uma prática de ensino bastante positivista e centrada na decoreação de informações [...] a formação pedagógica é importante como forma de se contrapor ao ensino tradicional que vem na mesma formação desde o século XIX. (E72).

Em contraposição ao perfil transmissor-tradicional, os entrevistados ressaltam

a importância de um trabalho educativo que não se limite a transmitir, de maneira descontextualizada e acrítica, o saber pronto como um produto a ser consumido. Para eles, o professor é um mediador, cujo objetivo principal não é simplesmente passar o conteúdo, mas gerar, construir, motivar e engajar o aluno no seu processo de desenvolvimento humano.

Assim como o paradigma tradicional-transmissor não é suficiente para a construção de um ensino jurídico emancipatório, democrático e plural, o modelo técnico-prático, alicerçado nos conhecimentos experienciais oriundos da atividade profissional, também não o é. Importa assinalar que um conjunto de competências e habilidades que possam ser aprendidas e assimiladas na prática, sobretudo uma experiência prática não-docente (atividade jurídica), não são suficientes para o trabalho do professor, a formação docente é multidimensional e complexa, não pode ser reduzida ao saber-fazer. (GIL VILLA, 1998).

O domínio e o ensino da técnica, principalmente em uma perspectiva do saber-fazer e ensinar a fazer, não promove a emancipação, ao contrário, inviabiliza o pensamento e a análise crítica da realidade posta. Essa perspectiva do profissional-professor mitiga e apequena o processo educativo, que consiste na humanização do sujeito (MARTINS, 2010), bem como ignora que o trabalho do professor é uma atividade intelectual. (GIROUX, 1997). Para os professores entrevistados, a formação didático-pedagógica é fundamental para a superação do paradigma técnico-prático e tradicional-transmissivo na busca do crítico-emancipatório.

Porque ser professor é muito mais do que só ensinar técnica, então é ensinar uma série de habilidades e atitudes que dependem de um conhecimento de práticas didático-pedagógicas que não são ensinadas para a gente (E34).

Você precisa ter um conhecimento além da mera técnica jurídica, e além desse raciocínio interdisciplinar que você tem que ter, me parece, o professor em si, ele precisa ter pelo menos uma noção básica da questão pedagógica (E61).

A diferença da gente deixar de ser espectador e passar a ser protagonista do conhecimento [...] com esse procedimento didático-pedagógico a gente aprende ferramentas que possibilitam que a gente construa um pensar melhor para o acadêmico. (E54).

Precisa ser um outro olhar, um olhar didático, porque senão a gente dificulta essa comunicação, acho que a gente acaba transformando o Direito em algo mais elitista, afastando o Direito das pessoas (E88).

Para eles, a superação de matrizes tradicionais, técnicas, transmissivas e

pragmáticas exige a mudança de paradigma do próprio trabalho docente, requer uma mudança de abordagem do professor no processo de ensino e aprendizagem. Isto ocorre por meio dos conhecimentos didático-pedagógicos, pois, segundo os relatos anteriores, outro olhar sobre os processos educativos no campo do ensino jurídico requer formação didático-pedagógica.

Os paradigmas identificados revelam uma pluralidade de concepções a respeito do ser e fazer docente. O quadro abaixo sintetiza a frequência desses modelos nas falas dos sujeitos da pesquisa, permitindo inferir que não existe um consenso a respeito da identidade e do trabalho do professor, tendo em vista que os percentuais não são intensamente díspares.

Quadro 27 – Perfis identificados a partir da concepção de formação didático-pedagógica dos entrevistados.

Perfis e concepções pedagógicas	%
Natural-vocacionado	12
Tradicional-transmissor	23
Técnico-prático	27
Pesquisador-atualizado	15
Crítico-emancipatório	23

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados por meio da entrevista, 2021.

Essa diversidade pode demonstrar que a perspectiva crítico-emancipatória, em que o professor se reconhece como agente transformador da realidade, assumindo sua responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, para além de estratégias de transmissão de conhecimento técnico oriundos das experiências profissionais, ainda é minoritária (23%).

Prevalece o professor como um sujeito vocacionado ao trabalho docente (12%), que nasce com características que proporcionam a sua desenvoltura em sala de aula, ou mesmo um detentor do conhecimento que, sabendo profundamente os conteúdos, irradia-os para os alunos, que passivamente assimilam (23%). Entretanto, o mais rememorado, inclusive para ser alvo de críticas, é o profissional-professor (27%), que dispensa os conhecimentos didático-pedagógicos em face da precisão técnica que adquiriu na profissão jurídica ou na repetição das velhas práticas de seus antigos professores.

Assim como destacado pelos entrevistados, a formação didático-pedagógica é essencial para a superação desses paradigmas tradicionais na consecução de um novo paradigma, o crítico-emancipatório. Esse professor comprometido com a

realidade sócio-histórico-cultural em que seu trabalho está inserido, que vai ao encontro do aluno e que está empenhado na emancipação do sujeito contra toda forma de opressão, exige uma sólida formação teórica, científica e cultural (MARTINS, 2014), uma formação que reconheça que o trabalho do professor é uma atividade intelectual (GIROUX, 1997), um agente promotor das mudanças e transformações, um sujeito ativo da história.

5.2 CATEGORIA: ATIVIDADES FORMATIVAS CURRICULARES

A categoria das ‘atividades formativas curriculares’ utilizada nesta investigação corresponde às estratégias, atividades, atitudes, ações e omissões adotadas ou não no decorrer do processo educativo-formativo dos professores entrevistados. Para Pacheco (2000, p. 29), o currículo pode ser conceituado como “[...] um plano de intenções que assume uma proposta de cunho político, a qual reflete as opções fundamentais do nível de formação.”. Nessa categoria, aborda-se sobre as disciplinas, cursos, procedimentos e métodos que possam ter contribuído para a formação didático-pedagógica dos pós-graduandos, servindo de processo formativo voltado ao exercício da docência.

Para além de respostas positivas ou negativas sobre a presença, ou ausência desses elementos no percurso formativo, essa categoria permite inferir, interpretar e analisar as atividades formativas curriculares em uma perspectiva tridimensional: o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto. (SANTOS; CASALI, 2009). Isso significa, a compreensão de currículo como elemento em constante escrita, nunca acabado, tendo em conta a relação permanente e dinâmica entre a dimensão instituinte, que engloba as forças que implicam na criação e transformação do instituído, aquilo que se encontra consagrado e institucionalizado, mas em constante mudança. (GUEDES; ARAUJO, 2017).

Como ocorre no âmbito da formação de professores, o currículo é terreno de tensões e disputas (MOREIRA; SILVA, 1997; APPLE, 2017b; SILVA, 2022), um espaço “[...] propício para a transformação — ou manutenção — das relações de poder e, portanto, das mudanças sociais”. (SANTOS; CASALI, 2009, p. 210). Nesse sentido, a análise sobre currículo não se limita a discussão da previsão ou não de determinados elementos formativos, mas permite desvelar as relações de poder que se travam no processo constitutivo institucional-prescritivo (currículo formal), como

também possibilita perceber a realidade material, quando da sua aplicação (currículo real), bem como auxilia na revelação das influências externas que circunscrevem o processo de ensino e aprendizagem, tais como posicionamentos, atitudes, valores, princípios e paradigmas que implicam nas atividades formativas curriculares (currículo oculto).

Logo, a instituição dessa categoria analítica vai ao encontro dos objetivos da investigação, principalmente o de perceber e analisar as estratégias formativas propiciadas e vivenciadas nos cursos de mestrado e doutorado em Direito localizados no Estado do Paraná por intermédio das falas dos sujeitos entrevistados. Contribuindo, ainda, para analisar os desafios, possibilidades e proposições que envolvem as atividades formativas curriculares voltadas à formação de professores.

Primeiramente, importa salientar que os professores entrevistados reconhecem a importância de uma disciplina sobre metodologia do ensino na matriz curricular, haja vista que 47,77% dos entrevistados assinalam que os cursos de mestrado e doutorado não proporcionam atividades formativas curriculares que tratem sobre o ser e fazer docente especificamente, ou apenas mencionam o estágio em docência.

Você saber metodologia de ensino, metodologia de aula, então, eu acho que é uma formação mínima para você ser professor (E22).

Mas entendo eu que deveria estar na grade de pós-graduação em Direito essa disciplina nessa perspectiva de formação (E29).

Se eu pudesse dar uma solução seria, obrigatoriamente, se é mestrado, se quer ser professor, uma disciplina obrigatória de como dar aula, metodologia, sei lá, mas para ser prático, é isso que falta (E30).

No mestrado acadêmico, eu acho que teria que ter uma metodologia ainda mais aplicada à dinâmica da docência (E63).

Mas uma disciplina específica para a área da pedagogia a gente não tem, eu acho que é interessante em qualquer mestrado, não é? (E71).

Esses relatos corroboram com o que foi visto nas seções anteriores em relação à ausência de ações e estratégias que pudessem contribuir com a formação didático-pedagógica dos professores do ensino jurídico no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Para esses professores, inclusive, essa formação teria que ocorrer por meio de uma disciplina obrigatória no currículo dos cursos de mestrado e doutorado em Direito.

Como já visto, o currículo é multidimensional, e comporta, ao menos, a dimensão ideológica, política e cultural. (MOREIRA; SILVA, 1997). Saviani (2016) ensina que o currículo deve apontar o que é prioritário e o que é secundário, portanto, a eleição dos conteúdos e disciplinas não ocorre de maneira neutra e descomprometida, as disciplinas e conteúdos previstos na matriz curricular representam uma posição ideológica, política e cultural, daquilo que é prioritário ou secundário.

Assim, a afirmação feita por quase metade dos entrevistados (47,77%), de que os cursos de mestrado e doutorado não detinham atividades formativas curriculares com vistas à formação de professores, revela uma opção do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, uma condição que não é providencialmente estabelecida ou naturalmente consolidada, mas é resultado do embate de visões de mundo e de relações de poder. O currículo fala por aquilo que foi escrito e por aquilo que foi omitido.

Além disso, muitos entrevistados (12,22%) reconhecem que são os cursos de mestrado e doutorado os responsáveis por formar professores para o ensino jurídico. Os depoimentos a seguir ressaltam essa missão dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito.

O programa do *stricto sensu*, de fato, deve preparar o profissional para a docência (E04).

Bem ou mal, se espera que um mestre ou doutor formado em uma Universidade, ele vá assumir uma sala de aula, porque a gente não tem a figura do cientista, do jurista, a figura desse profissional separado, ou ele está docente e faz pesquisa, ou ele vai ter que achar outra função para fazer pesquisa (E09).

Se você está cursando mestrado, doutorado, se pressupõe que você vá para uma sala de aula (E29).

A gente começa a se preparar para a docência no mestrado (E63).

O mestrado, ele abriu, sim, uma grande porta para a docência, foi ali que me formei (E80).

A grande maioria das pessoas que vão para o mestrado, vão com a intenção de dar aula, de ser docente (E05).

É falado muito pouco a questão de docência, mesmo que o mestrado seja para isso, que os professores falam que é para a docência, nós não temos nenhuma discussão quanto a isso, nada, nada, nada (E20).

Preparar o profissional para a docência no Ensino Superior é a função dos

cursos de mestrado e doutorado, segundo os depoimentos anteriores, inclusive, um dos professores reconhece que se formou docente no âmbito do mestrado, entretanto, destacam também que, embora seja essa uma das finalidades desses cursos, não havia “nenhuma discussão quanto a isso, nada, nada, nada.”

Entretanto, é interessante ressaltar que, mesmo quando ofertadas as atividades formativas curriculares voltadas às questões didático-pedagógicas pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito, ocorre uma preterição dessas atividades por parte dos pós-graduandos, na proporção aproximada de 42,55% dos casos em que são ofertadas. As transcrições abaixo denotam essa contradição e as justificativas dos professores são variadas.

Eu não tenho dúvida que a disciplina seria muito importante para a minha formação, mas eu não tive condições de agenda (E17).

Eu não fiz, até gostaria de ter feito, mas os horários não davam certo com a minha, era uma incompatibilidade de horários (E21).

Inscrevi-me nesta matéria, e acabei não cursando, porque vieram outras que precisava fazer (E30).

Eu não pude fazer, porque devido à pandemia, quando eu selecionei as disciplinas... então me concentrei mais nas publicações (E32).

Tem uma disciplina, que eu já terminei os meus créditos e, por isso, eu não vou fazer (E38).

Eu não fiz, eu optei por cumprir outros créditos (E40).

Como visto, não basta que esteja previsto no currículo formal do curso a oferta de uma disciplina específica voltada à metodologia do Ensino Superior, sem fomento dos professores e da estrutura institucional do programa, o pós-graduando, em muitos casos, não realiza a opção por conteúdos relativos à docência. Justamente por não ter tido a oportunidade de refletir sobre essa necessidade durante a formação inicial, na formação continuada a situação se prorroga.

Desse modo, existe uma contradição. Conquanto se tenha o reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado como espaços de formação docente e o destaque relativo à importância de uma disciplina voltada para esse fim na matriz curricular, os alunos, na prática, acabam preterindo esses elementos, mesmo quando ofertados (42,55%). Além do mais, entre os professores que participam das atividades curriculares ofertadas (30% do total de entrevistados), um percentual considera que a formação vivenciada foi insuficiente ou superficial para garantir um processo formativo

continuado capaz da complexidade do trabalho docente (24%).

Oferecer uma formação didática-pedagógica é diferente de oferecer uma disciplina com a carga horária mínima sem nenhuma preocupação efetiva [...] o que eu tive foi uma troca de experiência, em termos de formação pedagógica, eu não chamo isso de formação, é nula a formação (E82).

Essa disciplina era o seguinte, ela era dividida, uma parte de metodologia da pesquisa e outra parte de metodologia do Ensino Superior. Então, eu não considero que a parte de metodologia do Ensino Superior tenha sido tão interessante assim, olha não agregou muita coisa (E07).

Lembro que ficou muito nessa coisa de mídias, e é assim, também fora da nossa realidade, tem didáticas meio impossíveis, então não sei, não usei nada, eu entendo que a intenção foi boa, mas não mudou nada, não trouxe nada (E58).

Essa experiência que eu tive no mestrado, acho um tanto quanto insuficiente, falta uma formação, porque é muito vago, é muito pouco (E15).

A gente teve prática de ensino superior muito rudimentar, muito elementar, quase um mero cumprimento de um protocolo (E42).

O mestrado em si ele falha, porque a gente tem a parte de pedagogia ou instrumentos pedagógicos em três aulas (E78).

A insuficiência da formação vivenciada é ressaltada pelo entrevistado que faz uma distinção entre formação didático-pedagógica, como elemento mais amplo e profundo, e a oferta de uma disciplina com pouca carga horária, concluindo, por esse motivo, que a experiência formativa foi nula. Outros ainda ressaltam que a estratégia foi “rudimentar”, “insuficiente” e “falha”, e que “não mudou nada, não trouxe nada”. Aqui é preciso ressaltar a respeito das possíveis expectativas dos professores no que concerne essa formação, tendo em conta que muitas vezes eles podem conceber esse processo formativo como um ‘ensinar a fazer’, isto é, uma formação permeada por um ‘saber-útil’, e não sendo ‘útil’, não agregaria. Mas, de todo modo, considerando os relatos, a atividade formativa curricular ofertada não conseguiu prepará-los para o trabalho docente.

Isso porque o processo formativo não pode ser restrito a uma perspectiva de atividade curricular formal ou um mero cumprimento de uma previsão burocrática-institucional. Não obstante corrobore para o início de um processo de formação de professores no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, a previsão de uma disciplina não pode, por si só, servir de pretexto para não se analisar criticamente a própria atividade formativa ofertada, como se a previsão formal fosse bastante para afastar uma investigação a respeito das suas consequências. Logo, é preciso uma disciplina,

sim, bem como é preciso um processo de autoavaliação constante a respeito das implicações dessa disciplina na formação dos pós-graduandos.

Outro ponto a destacar é que, o argumento de que os cursos de mestrado e doutorado não tem a finalidade de formar professores, pois não seriam todos os egressos que vão para a docência, não merece prosperar. Além da fundamentação teórica e legal relativa ao papel da pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores para o Ensino Superior já mencionada ao longo da investigação (art. 66, da LDB; Meta 13, do PNE; SCAFF, 2002; ANGELO; FORTE, 2021), todos os sujeitos entrevistados são professores, portanto, mesmo não realizando as atividades curriculares voltadas à formação de professores, quando disponibilizadas pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, esses sujeitos foram exercer o trabalho docente.

Embora a totalidade dos mestrandos e doutorandos não caminhe em direção ao trabalho docente, necessariamente, todos os que exercem o magistério devem passar por esses processos formativos, prioritariamente na pós-graduação *stricto sensu* (art. 52, II, art. 66, da LDB). (BRASIL, 1996). Por isso, essa atribuição dos cursos de mestrado e doutorado em proporcionar e incentivar as atividades formativas curriculares voltadas à formação didático-pedagógica.

Quadro 28 – Atividades Formativas Curriculares (total de entrevistados).

Atividades Formativas Curriculares	%
Não oferece	48
Oferece – entrevistado não cursou	23
Oferece – entrevistado cursou	22
Oferece – entrevistado cursou – considerou insuficiente	07

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados por meio da entrevista, 2021.

Em síntese, 47,77% dos professores afirmam não haver atividades formativas curriculares voltadas à formação de professores ou apenas mencionam o estágio docente como estratégia formativa, conforme dados coletados mediante entrevista. Entre os programas que oferecem essas atividades curriculares (52,23%), 42,55% dos pós-graduandos entrevistados nem sequer realizaram essas atividades ofertadas, e 24% dos professores consideram as atividades insuficientes ou superficiais no objetivo de contribuir com a formação voltada à atividade docente.

Entretanto, 100% dos entrevistados são professores que exercem a atividade docente em salas de aula dos cursos de Direito. Deste modo, existe uma contradição

que precisa ser problematizada, pois, de fato, os professores atuantes têm passado pelos cursos de mestrado e doutorado, mas, não têm, efetivamente, vivenciado atividades formativas curriculares específicas relativas ao ser e fazer docente.

Por meio das falas dos professores entrevistados, foi possível contemplar a emergência de atividades formativas curriculares 'colaterais', que se referem às ações e estratégias desenvolvidas no âmbito do currículo real, da prática cotidiana e da aplicabilidade do currículo formal no contexto dos processos de ensino e aprendizagem, e são atividades curriculares que contribuem, de certo modo, para a formação docente. Carrega o termo colateral por não serem desenvolvidas para esse fim, carecem de intencionalidade formativa relacionada ao aspecto didático-pedagógico, mas são reconhecidas e mencionadas pelos professores entrevistados como elementos que implicam na sua formação docente.

Entre essas estratégias, destaca-se a metodologia de seminário, pois quando indagados sobre as experiências formativas vivenciadas durante a feitura dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, aproximadamente 41,11% do total de entrevistados cita a importância dos seminários como estratégia formativa, relacionando-os aos aspectos de planejamento e comportamento, como pode ser observado a partir das transcrições a seguir.

O formato de seminário, esse formato acaba servindo como um treino (E01).

Uma boa parte das aulas era em forma de seminário, então eu vejo que essa própria metodologia de seminário acaba auxiliando nessa preparação (E81).

Seminários são os carro-chefe da dinâmica da aula do programa de mestrado, foi o que sem dúvida mais me aproximou, que mais me capacitou para me tornar docente (E11).

A metodologia está implícita nela, então, por exemplo, a forma de organizar minha apresentação de seminário (E37).

90% das matérias são seminários e de certa forma te prepara para você ter, você elaborar a sua própria metodologia de pesquisa, de como você vai falar, você perder o entrave de apresentar, mas não há uma direção assim do professor, um aconselhamento do que seria melhor, qual direção seguir, qual metodologia é melhor (E20).

A experiência formativa curricular do seminário aparece atrelada a noções de treino, organização, capacitação e preparo, marcas de uma abordagem focada no tecnicismo-pragmático. Essa noção fica aquém daquilo que se compreende como formação de professores a partir dos resgates históricos e análises realizadas ao

longo da investigação. A formação de professores em uma mirada crítica-emancipatória concebe o docente como profissional intelectual capaz de autonomia e criticidade. (MOREIRA, 2021).

Além disso, o seminário é uma atividade que perpassa a margem das estratégias que podem contribuir para a formação docente, pois não tem essa intencionalidade, não é desenvolvida para esse fim, apenas, indiretamente, contribui. Conforme ensinamento de Martins (2010, p. 14), a formação de professores deve ser concebida “[...] como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social.”.

Além dos seminários, os professores entrevistados ressaltam a importância de outras atividades curriculares formais e não-formais que direta ou indiretamente (colateral) contribuíram, de certa forma, para a formação didático-pedagógica, muito embora essas estratégias não tenham sido elaboradas para esse fim.

Em relação às atividades formativas curriculares complementares, tais como cursos, palestras, seminários e eventos que abordassem os aspectos relativos à formação didático-pedagógica dos pós-graduandos, aproximadamente 88,88% afirmam que não são ofertadas especificamente sobre essa temática. São atividades que tratam especificamente sobre as linhas ou projetos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito, mas não possuem relação com elementos relativos à formação didático-pedagógica dos pós-graduandos, como pode-se observar a seguir.

Promove eventos para você apresentar trabalhos. Mas não há eventos que partam de uma preparação didática, ou de pensar didática, eu nunca participei de nada disso promovido pelo mestrado (E05).

A resposta objetiva é não, não existe, um suporte uma dedicação expressa, mas, ao mesmo tempo, se o aluno se colocar à disposição, acho que ele consegue retirar das entrelinhas, fica bem pessoal mesmo (E13).

Existiram sempre técnicos-jurídicos, então, teve oficina de artigo, oficina de publicação, mas não de lecionar (E56).

A gente está sempre fazendo alguma coisa, a gente faz evento, a gente traz pessoas, a gente organiza alguma coisa, a gente é um grupo bastante ativo, mas com relação especificamente à docência eu não me lembro (E35).

Como o foco maior dos cursos de mestrado e doutorado fica centralizado em torno da produção acadêmica-científica (PAIVA, 2010; GATTI *et al.*, 2019), provavelmente, por esse motivo, não se visa complementar a formação dos ingressos

com aspectos relativos à formação docente. Não obstante tenha a denominação complementar, assim como disciplinas específicas, essas atividades são parte integrante do currículo do curso. Apenas 32,22% do total de entrevistados reconhece que, indiretamente, tais estratégias, ainda que tratando de outros temas, contribuíram para a sua formação docente, como pode ser observado na seguinte frase: “se o aluno se colocar à disposição, acho que ele consegue tirar das entrelinhas”, mas ressalta que o problema é que “fica bem pessoal mesmo”. A seguir, os depoimentos apontam para as demais atividades curriculares que, em tese, colaboraram com a formação dos docentes, conquanto não sejam destinadas a formar nos aspectos didático-pedagógicos.

A cada mês tinha uma palestra, pelo menos uma, tinha reuniões com os grupos de estudo, então existia essa possibilidade, também nos davam a abertura de criar projetos, isso acaba sendo um magistério informal (E61).

Seminários, debates e conferências, eu sei que isso, implicitamente, te ensina a ser professor, mas não havia essa perspectiva do ensino, por exemplo, olha você vai apresentar um seminário e você vai ter como ênfase o processo pedagógico, isso não, era uma coisa implícita (E24).

Eles convidaram a gente para dar aula, mas não teve um debate em relação a isso, seria como um exercício de docência, foi assim um convite, e a gente está indo dar aula, mas não tem uma discussão profunda sobre metodologia e nada disso (E27).

Acabei ministrando um razoável número de palestras, algumas delas, inclusive, porque o próprio programa assim exigia, e isso me ajudou (E04).

Incentiva muito a questão da pesquisa e da extensão, a gente fazer artigos, publicar, fazer as bancas, eu vejo como muito interessante para a docência (E85).

Ajuda de maneira transversal, não são atividades que você aprende a dar aula, mas são atividades que com a experiência você aprende fazendo, você consegue tirar um proveito daquilo, talvez pudesse ter um pouquinho mais de direcionamento para esse fim (E30).

Os sujeitos entrevistados reconhecem essas atividades como formativas, como pode ser observado na declaração que trata sobre a ‘transversalidade’ dessa formação, mas não como voltadas ao trabalho docente especificamente. Outrossim, a emergência de expressões como “magistério informal”, “coisa implícita”, “interessante para a docência” e “aprende fazendo” corroboram com essa concepção de colateralidade das atividades e carência de intencionalidade formativa no que diz respeito ao ser e fazer docente. Contudo, ressalta-se que as atividades de pesquisa, apresentação, escrita de artigos científicos, palestras ministradas e participação de

eventos acadêmicos são atividades que compõem a praxe do mundo acadêmico, englobando, em consequência, o trabalho docente. Como observa Mello (2007, p. 71), de fato, os cursos de mestrado e doutorado proporcionam um profundo desenvolvimento intelectual no pós-graduando, sobretudo pela participação das atividades mencionadas pelos professores entrevistados, “[...] mas isso não significa que esteja preparado para trabalhar em sala de aula.”

Em vista disso, essas estratégias contribuem para essa formação global, mas não tem intencionalidade formativa no aspecto didático-pedagógico, são estratégias carentes de teorização e finalidade, pois são reflexos da prática, um saber fazer fechado em si mesmo. Relacionam-se, então, a uma epistemologia da prática, em que o professor é tido como um sujeito reflexivo, que tem como ponto de partida a reflexão da sua atuação e ação (CUNHA, 2013), aprender a fazer, fazendo, imitando e rechaçando modelos a partir do crivo subjetivo-contingencial.

Para Saviani (2011, p. 17), o trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”. Logo, sem intenção, não há trabalho educativo, não há formação. A intencionalidade formativa precisa ser expressa nos planos, projetos, ações e estratégias adotadas pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito, devendo haver, portanto, uma coesão entre perceber o problema relativo à formação docente, teorizar soluções, traçar planejamentos e executar atividades para esse fim. Não poderia ser diferente, pois em uma visão crítica-emancipatória, a práxis é a categoria fundante da formação de professores.

Na perspectiva de Vázquez (2011), a práxis é a relação entre a teoria e a prática, intenção e ação, para transformação de uma realidade. No ensinamento de Raimundo (2017, p. 30) “a práxis implica intencionalidade da ação e não se finda nisto, além da ação em si, a práxis implica o conhecimento do sentido particular desta ação”. Por isso, a práxis é uma atividade do homem que transforma a realidade existente.

Ademais, a atividade humana é eminentemente uma atividade intencional, o sujeito consciente intervém na realidade para transformá-la de acordo com um resultado idealmente determinado a partir da realidade. (LOPES *et al.*, 2022). As atividades formativas não podem ser tangenciais, indiretas ou meramente contributivas, embora possam colaborar para o processo de formação dos estudantes, principalmente para a vida acadêmica que permeia o trabalho docente, essas

atividades formativas curriculares colaterais não podem substituir os aspectos didático-pedagógicos, de modo a encobrir essa carência na realidade prática dos cursos de mestrado e doutorado.

Assim sendo, devem auxiliar, mas não suplantam, pois a reflexão pela prática é limitada a realidade reflexionada e desconsidera o trabalho intelectual do professor. (GIROUX, 1997; BATISTA, 2017). Portanto, uma teorização crítica capaz de instrumentalizar a ação docente com vistas à transformação da realidade posta exige mais do que a reflexão: reclama uma formação intencional no âmbito teórico, científico e cultural (DUARTE, 2003; MARTINS, 2014) com vistas a emancipação dos sujeitos.

Ainda sobre as estratégias formativas vivenciadas durante a feitura dos cursos de mestrado e doutorado, aproximadamente 9% do total de entrevistados menciona aspectos relativos à pesquisa científica, ressaltando que a disciplina prevista na matriz curricular não versava, especificamente, sobre a docência, mas sobre a metodologia da pesquisa.

Teve a disciplina, mas mais ligada a metodologia da pesquisa, mas essa disciplina, incentivando essa questão de ensino, não (E90).

Nós trabalhamos algumas metodologias, algumas propostas metodológicas, mas ela teve uma ênfase assim um pouco mais voltada à pesquisa (E81).

O professor da disciplina trabalhou uma outra perspectiva, alguns vieses de entrevista, como você fazer uma melhor coleta de dados, não foi algo voltado à didática (E44).

Quando questionado sobre os elementos relativos à metodologia do ensino e questões didático-pedagógicas, os entrevistados relembram dessa disciplina, provavelmente pelo fato de que todas as demais versavam sobre temas específicos do Direito, sendo essa a disciplina que mais se aproximava da pergunta formulada. Porém, a finalidade e a intencionalidade dessa disciplina não é formar para os aspectos didático-pedagógicos com foco na docência.

Como discutido nas seções anteriores, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a pesquisa científica é predominante (PAIVA, 2010; GATTI *et al.*, 2019), por vezes, suprimindo as outras realidades relacionadas ao ensino e a extensão. Para Oliveira e Vasconcellos (2011), esse predomínio, por vezes, incorre na vinculação direta entre a pesquisa e a própria essência do trabalho docente no Ensino Superior. Conquanto o professor-pesquisador seja um perfil ideal a ser perseguido, pois não deve haver dissociabilidade entre o ato de ensinar-pesquisar (FREIRE, 2013), os

conteúdos trabalhados no âmbito da disciplina de metodologia da pesquisa não contemplam os aspectos didático-pedagógicos, pois visa preparar o aluno para desenvolver sua pesquisa (dissertações e teses), mas não, necessariamente, para trabalhar na docência.

Portanto, deve haver um equilíbrio no processo de formação do pesquisador e do professor no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, não devendo um elemento sobrepor-se ao outro, cumprindo, pois, o duplo objetivo: formar pesquisadores e professores. (CURY, 2009). Conforme relato dos sujeitos entrevistados a seguir, existem casos em que os conteúdos de metodologia do ensino dividem espaço com os conteúdos de metodologia da pesquisa, ambos aglutinados na mesma disciplina.

A disciplina mais próxima que eu posso mencionar, mais próxima com relação a isso, foi a disciplina de metodologia do ensino e da pesquisa (E75).

Nós tínhamos uma disciplina específica de metodologia, metodologia tanto de pesquisa quanto de magistério, então, você aprende lá as várias técnicas (E61).

A disciplina de metodologia da pesquisa científica é fundamental no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo pela necessidade da pesquisa e da escrita de um trabalho acadêmico-científico, seja dissertação ou tese, bem como as divulgações parciais ou totais dos resultados obtidos nessas investigações. No entanto, assim como os seminários e as outras estratégias colaterais, não trata sobre fundamentos epistemológicos, filosóficos, teórico-metodológicos e didático-pedagógicos do campo educativo, não podendo substituir uma disciplina específica ou dividir espaço na mesma carga horária, pois não cumpre a função de formar para a docência.

Por outro lado, as atividades formativas curriculares voltadas ao ensino vão ao encontro da necessidade de promover formação docente específica para os estudantes. Após análise sobre os elementos curriculares tangenciais, tais como seminários, cursos e palestras que indiretamente contribuem para esse fim, e também dos conteúdos curriculares voltados à pesquisa, incorrendo ambos no problema e no desafio da intencionalidade formativa, aborda-se, a seguir, as falas dos sujeitos entrevistados que tiveram a oportunidade de participar de atividades formativas curriculares que tiveram a finalidade de preparar os pós-graduandos para o trabalho docente.

Nós tivemos uma matéria só para isso, auxiliou a buscar novas ferramentas, novas formas de ensino, metodologia da ação docente era o nome da matéria, eu participei (E89).

Tem uma disciplina, eu fiz a disciplina, que era de prática em docência, até porque eu era bolsista, aí eu era obrigada, e sim, ela foi boa, foi proveitosa, eu utilizei algumas coisas (E35).

Uma disciplina acerca das técnicas de docência, técnicas de ensino, talvez não tenha sido longa, algumas aulas, mas dentro daquilo, nós estudamos questões éticas da postura do professor, questões metodológicas, como melhor avaliar o aluno, entender o anseio do aluno (E74).

Eu fiz uma disciplina e assim eu te digo foi até constrangedor, eu olhei e falei, gente, eu acho que eu não sei dar aula, foi assim, levemente constrangedor [...] lá eles ensinaram como fazer um plano de aula, como fazer um plano de ensino de forma adequada, qual a metodologia, o que você tem que preparar, qual seu plano de aula, e você sabe que tudo que aprendi nessa disciplina levo para sala de aula, minha vida ficou muito mais fácil (E39).

Eu fiz uma matéria que chama, foi na faculdade de Educação mesmo, foi nem na faculdade de Direito, que é processos pedagógicos do Ensino Superior, e ela ajudou bastante, eu acho que, assim, em todas as profissões você tem que ter um método de trabalho (E19).

Como relatado, a disciplina auxiliou na busca de novas formas de ensino, questões relativas à conduta, avaliação, metodologia de ensino e elaboração de planos de aula. Aliás, a disciplina foi tão importante para o trabalho docente que um dos entrevistados chegou a narrar que tudo que aprendeu durante a disciplina carregou consigo para a sala de aula. Assim, como visto anteriormente, embora seja incipiente, a oferta dessa disciplina pode contribuir para iniciar o processo formativo, bem como para promover a autoavaliação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito a respeito da criação e aprimoramento das atividades formativas curriculares relativas ao ser e fazer docente, uma estratégia inicial, porém não definitiva.

Como destacado nas seções anteriores, a implementação dessa disciplina nos cursos de mestrado e doutorado é discutida há pelo menos 50 anos. (BERBEL, 1994). No âmbito do ensino jurídico, Melo Filho (1979) e Sobrinho (1997) defendem a importância dessa disciplina a décadas, devendo, até mesmo, tornar-se “matéria obrigatória nos currículos de pós-graduação da área do Direito”. (MELO FILHO, 1979, p. 143). A experiência de uma disciplina específica que versasse sobre os elementos didático-pedagógicos voltados ao ensino foi fundamental para os sujeitos que relatam sua experiência a seguir, inclusive implicando na sua visão de mundo, ampliando o

repertório teórico-metodológico e possibilitando a adoção e aplicação dos conhecimentos e saberes aprendidos na disciplina com seus respectivos alunos na sala de aula.

Teve uma cadeira específica, e foi trabalhando justamente essas questões didáticas ligadas ao Ensino Superior [...] foi muito interessante, mudou completamente a visão (E67).

Era voltada para metodologias, metodologias ativas, novos sistemas para trabalhar com os alunos, foi bem interessante e contribuiu bastante [...] foi interessante porque eu pude levar para a minha sala de aula os ensinamentos (E69).

Sim, eu tive uma disciplina, ela não era obrigatória, era metodologia da ação docente, então, era específica [...] foi muito relevante, aprendi acesso à algumas ferramentas, alguns termos técnicos que eu não conhecia, foi muito bom (E86).

Corroborando com a concepção de serem os cursos de mestrado e doutorado os responsáveis prioritários pela formação de professores para o ensino jurídico, a experiência formativa curricular focada no ensino, vivenciada pelo entrevistado e relatada a seguir, foi decisiva para a sua opção pela carreira docente. Logo, deve-se confrontar e questionar os posicionamentos que entendem ser dispensáveis tais conhecimentos, sob a justificativa de que não são todos os pós-graduandos que vão exercer o trabalho docente, tendo em conta que a ausência desses conteúdos curriculares pode estar impossibilitando a descoberta do sujeito para o magistério, como pode ser notado nesse depoimento.

Eu tive aula na docência do ensino superior, no curso de Direito, dentro do mestrado, me descortinou, me abriu o olho, eu achei que seria bom nisso, eu me encontrei dentro dessa situação da docência (E85).

Não basta a previsão curricular de atividades formativas que visam a formação de professores (currículo formal). A falta de intencionalidade formativa e de promoção dessas atividades compromete a realização da formação pretendida (currículo real). Além disso, existem elementos que dizem respeito às concepções e visões de mundo, experiências externas e o contexto sócio-histórico-cultural a incidir sobre essas atividades formativas curriculares (currículo oculto), e que precisam ser discutidos e analisados. As perspectivas ocultas que influenciam essa formação não podem ser ignoradas, pois como visto, a formação tradicional-transmissiva ou técnica-prática pouco contribuirá para a superação dos desafios que afligem o ensino jurídico desde

a sua fundação.

Não obstante existam atividades colaterais e experiências voltadas à pesquisa, a formação de professores precisa estar presente por meio de uma disciplina específica que possa ser espaço de debate, construção do conhecimento e problematização dos aspectos políticos, econômicos, teórico-metodológicos, sociais, culturais e científicos que atravessam o campo educacional na esfera específica do ensino jurídico.

5.3 CATEGORIA: ESTÁGIO DOCENTE

A categoria 'estágio docente' utilizada nesta investigação diz respeito a uma etapa do processo educativo do pós-graduando, uma atividade formativa fundamental para a romper a dicotomia teoria-prática. Para Pimenta e Lima (2008, p. 55), o estágio não pode ser considerado um polo prático da etapa formativa, mas um momento de aproximação da realidade em uma perspectiva da práxis, que "compreende princípios e regras posturais e de conduta pessoal e social, entrelaçando teoria e prática, visão e ação". (CORREIA; CARVALHO, 2012, p. 16). Nessa perspectiva, o "[...] o estágio deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores".

Por isso, a categoria estágio docente, embora seja uma atividade formativa, foi instituída de maneira apartada, mas não dissociada ou em contraposição a categoria atividades curriculares, pois se reconhece a importância do estágio na formação docente, sobretudo a necessidade de se analisar e discutir suas particularidades intrínsecas que, assim como no campo da formação de professores e no currículo, é terreno de conflito e de embate de visões de mundo.²⁵

Com o estágio na docência, o pós-graduando tem a oportunidade de aproximar as discussões teórico-metodológicas da vivência prática cotidiana, não se admitindo a suplementação de uma em detrimento da outra. Orientada por um docente, o estágio pode contribuir para a formação didático-pedagógica do estagiário, promovendo

²⁵ Cumpre ressaltar que, conquanto organizadas dessa forma, as categorias analíticas não são antagônicas ou dissociadas, mas tão somente tratam especificamente de um elemento da formação de professores, possibilitando, assim, adentrar verticalmente nas vicissitudes de cada perspectiva, inicialmente sobre a formação didático-pedagógica e a concepção do sujeito docente, depois as perspectivas curriculares, e, por fim, o estágio docente.

análises críticas sobre a prática docente nos aspectos de planejamento, avaliação, metodologia de ensino e relacionamento interpessoal.

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, o estágio docente assume papel central no que diz respeito à formação de professores. Como visto nas seções anteriores, a Portaria MEC/CAPES n. 76/2010, em seu artigo 18, estabelece que o estágio faz parte do processo formativo do pós-graduando, cujo foco é preparar para a docência, uma etapa formativa obrigatória para os bolsistas do Programa de Demanda Social. (CAPES, 2010).

Deste modo, inicia-se a análise sobre a participação ou não do estágio docente. Por não ser obrigatório (18,88%), ou por já ter experiência em sala de aula (23,33%), o pós-graduando deixa de realizar o estágio docente e perde-se, assim, uma oportunidade singular de problematizar e confrontar sua prática docente, ou, em muitos casos, a chance de se ter uma primeira experiência em sala de aula, o que acaba ocorrendo somente quando for exercer a atividade docente propriamente dita, fato que é recorrente, pois o perfil aponta que a maior parte dos entrevistados tem apenas dois anos de docência.

As justificativas são muitas, tais como bagagem e experiência de sala de aula, falta de tempo, compromissos profissionais, incompatibilidade de agenda e horários, falta de obrigatoriedade, falta de percepção a respeito da importância da atividade no processo formativo, ou, até mesmo, rebeldia.

Eu não fiz, eu sou uma aluna rebelde, eu não fiz (E37).

Eu não entendi que seria algo imprescindível para a minha formação (E62).

Os alunos que não eram bolsistas, eram dispensados, então eu não fiz, a maioria da minha turma não fez estágio docência (E66).

Estava como uma disciplina optativa, e aí eu não fiz, acredito que da minha turma, ninguém tenha feito (E70).

Então por ser uma disciplina optativa, e por eu ter tido uma bagagem no passado, aquilo para mim não fazia sentido (E74).

Acabei optando por não fazer a matéria de docência por falta de tempo mesmo (E87).

Por outro lado, têm-se aqueles docentes que participaram do estágio, na modalidade voluntária ou obrigatória (42,22%) e, na proporção aproximada de 15,55% são os professores que, mesmo com experiência de sala de aula, optaram por realizar

o estágio na docência e relatam que a experiência formativa vivenciada foi uma estratégia efetiva, capaz de modificar sua prática docente em sala de aula.

Inclusive eu mudei questões didáticas de sala de aula a partir do estágio na docência que eu fiz com meu orientador (E28).

Muda demais a abordagem daquele professor que é um professorzão tradicional que chega na frente e despesa conteúdo, depois que eu fiz o estágio docente eu mudei completamente a minha dinâmica de aula, a grande diferença, um mudei como professor depois do estágio docente (E47).

Apesar de eu já estar acostumado a lecionar antes mesmo do mestrado, como auxiliar docente, acabou sendo algo que eu já estava familiarizado, mas sem dúvida foi uma experiência bacana, sim (E57).

Foi relevante, sim, por mais que eu já soubesse, eu desenvolvi meu próprio método (E63).

Fazer um planejamento de aula em um sistema diferente do que eu estava acostumada, então foi muito interessante, gostei bastante, não fiz mais por uma questão de tempo, foi muito produtivo (E69).

Como observado por meio desses depoimentos, o estágio na docência teve implicações na prática docente, pois os entrevistados relatam que houve modificação das questões didáticas, da dinâmica em sala de aula com os alunos, inclusive, desenvolvimento de método próprio de ensino, tornando-se uma atividade formativa produtiva no sentido de implicações para o ser e fazer docente, muito embora esses professores, como visto, já possuíssem experiência como docentes nos cursos jurídicos. Para sintetizar essas informações, e antes de adentrar sobre as implicações dessa atividade formativa, o quadro a seguir aborda sobre a participação dos entrevistados em relação ao estágio docente.

Quadro 29 – Estágio docente (total de entrevistados).

Estágio docente	%
Realizaram estágio docente	42
Realizaram estágio docente mesmo tendo experiência em sala de aula	16
Não realizaram estágio docente por terem experiência em sala de aula	23
Não realizaram estágio docente por não ser atividade obrigatória	19

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados coletados por meio da entrevista, 2021.

Como observado, uma parcela significativa dos professores entrevistados, aproximadamente 42%, bem como acontece com as atividades formativas curriculares, acabam não optando por realizar o estágio docente. Portanto, um

discurso de convencimento a respeito da importância dessa etapa formativa deve permear o âmbito da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, como também uma reformulação dessa estratégia para que a sua realização seja justificada e interessante para os pós-graduandos, principalmente pelo fato de que, mesmo com experiência efetiva de magistério, alguns entrevistados relataram que o estágio teve implicações positivas na sua atividade docente.

Adentrando no contexto das respostas dos professores que realizaram o estágio docente (58%), assinala-se que o estágio na docência é uma atividade obrigatória para alunos bolsistas, conforme determinação da CAPES. De acordo com a concepção do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, ele pode ser obrigatório para todos os estudantes ou optativo, como atividade curricular atribuidora de créditos. Essas características, sobretudo a obrigatoriedade, pode contribuir para transformar o estágio docente em uma atividade meramente burocrática-formal (31,11%), uma etapa a ser vencida no processo formativo, e essa perspectiva pode ser observada nos relatos a seguir.

Eu não posso dizer que ajudou, porque como eu já dava aula, eu encarei aquilo como uma atividade obrigatória para alunos de uma outra instituição, não muito diferente daquilo que eu já fazia (E01).

Então não foi uma coisa que interferiu na minha prática como docente, porque eu só repeti uma coisa que eu já fazia aqui na Universidade (E09).

Eu fiz como cumprimento protocolar, fiz um relatório, mas assim, penso que eu me dediquei mais a preencher um relatório bem organizado (E55).

Oliveira e Vasconcellos (2016, p. 11) reconhecem o estágio docente como um “[...] componente introdutório na trajetória da formação para o exercício do magistério superior” e, para tanto, precisa ser uma experiência formativa intencional e contextualizada, promovida por seus responsáveis, pois não ocorre naturalmente. Inclusive, as autoras apresentam uma metáfora proposta por Fincato (2010, p. 36), de que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito não podem reduzir a experiência do estágio a elementos procedimentais burocráticos, pois seria como “[...] formar auxiliares de cozinha, jeitosos, mas sem criatividade e raciocínio autônomo ou qualquer compromisso para além de suas panelas (salvo vocacionadas e honrosas exceções)”. A metáfora continua e defende que ao invés de reprodutores acrílicos, o papel desses cursos, a partir da experiência formativa do estágio, consiste em formar “[...] chefs jurídicos: surpreendentes, habilidosos, semeadores de novos paradigmas,

lastreados na ciência e na renovação constante de seus saberes e, sobretudo, comprometidos com “as fomes” do mundo.”.

Assim sendo, não basta que seja obrigatório, é necessário analisar e discutir os fundamentos que norteiam e a realização concreta do estágio na docência. Uma vez que o preenchimento de relatórios, a substituição improvisada de professores e a observação passiva de aulas são atividades que, sem intencionalidade formativa, planejamento, orientação e fundamentação teórico-metodológica, pouco contribuem para a formação de professores, pois não tem uma finalidade crítica e investigativa (BARREIRO; GEBRAN, 2006), essa é a percepção dos professores entrevistados apresentada na sequência.

Eu posso dizer assim que não agregou muito, pelo menos não para mim, eu acho que foi muito, assim, superficial, a gente ministrou uma única aula (E83).

Eu e mais dois colegas, demos aula, o professor titular faltou, fomos lançadas na sala de aula, substituímos o professor na época (E73).

Poxa, era participar das aulas com ele e ver como ele dava aula, esse foi o meu estágio de docência, nada mais do que acabei assistindo uma aula (E78).

Me mandaram para a sala de aula, essa foi minha experiência [...] agora um acompanhamento para ver como é que é feito, uma troca de experiências, uma discussão um pouquinho mais profunda, isso não existiu, foi nula a formação (E82).

Eu preparei os slides, eu encaminhei uma semana antes, para aprovação, mas não obtive resposta se o slide estava ok ou não e me jogou na sala de aula, uma noite, essa foi minha experiência no estágio docente no mestrado, foram três horas, e acabou aí, eu encerrei meu estágio docente (E65).

Os relatos apontam para uma atividade realizada de forma aligeirada e descontextualizada, em alguns casos, o estágio se reduziu a observação da aula do orientador, quando muito consistiu em ministrar uma aula, substituir o professor ausente e, em situações mais problemáticas, tornou-se uma aventura, em que o estagiário foi ‘mandado’, ‘jogado’ ou ‘lançado’ na sala de aula, sem qualquer acompanhamento ou preparo que pudesse atribuir intencionalidade para a estratégia formativa.

Logo, o cumprimento de uma atividade burocrática-formal não pode ser concebido como formação de professores, assim também não consideram os professores entrevistados que experienciaram o estágio docente dessa maneira. As etapas de desenvolvimento do estágio na docência são relevantes à organização e

sistematização da atividade, todavia, não pode o estágio ser reduzido a uma etapa protocolar, ou uma atividade improvisada sem orientação e com duração reduzida.

Embora possam ser concebidos como uma etapa do processo formativo que permite a aproximação do estudante da realidade da sala de aula, para Pimenta e Lima (2006, p. 14), “a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade”.

Esse estágio na docência tem pouco impacto no processo de formação de professores, pois se restringe a um procedimento ritualístico que impede o aproveitamento dessa estratégia formativa em uma perspectiva da práxis. Conforme Gadotti (2000, p. 11), “[...] a reflexão crítica não basta, como também não basta a prática sem a reflexão sobre ela”. Portanto, o estágio na docência deve ser concebido na relação indissociável entre teoria e prática com vistas a promover uma formação crítica-emancipatória capaz de modificar as estruturas tradicionais que persistem no ensino jurídico.

A formação de professores na perspectiva técnica, objetivista e pragmática alicerçada em competências e habilidades no campo do saber-fazer corrobora com um processo de simplificação da docência, como visto na primeira seção. Essa é a visão formativa preceituada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à formação inicial e à formação continuada de professores (Resolução CNE/CP n. 02/2019 e CNE/CP n. 01/2020) vigentes e é a perspectiva formativa que se pode constatar quando o estágio docente se torna uma atividade descolada da formação teórica.

Essa perspectiva formativa do estágio docente como etapa burocrática-formal reforça a funcionalização do trabalho docente à lógica do mercado. Frigotto e Ciavatta (2003) ensinam que essa educação voltada ao cidadão produtivo, tendo como premissa o mercado como princípio organizador da vida coletiva e social, se afasta de um projeto emancipador do sujeito que pudesse colaborar com a construção de uma sociedade alicerçada na solidariedade.

Cumprir os processos devidos de maneira mecânica e acrítica remete a formação industrial do professor, esvaziada de intencionalidade e sentido. Outrossim, inviabiliza o pensamento crítico e emancipatório, solapando, conseqüentemente, o compromisso com a esperança e com a transformação da realidade que o professor

deve possuir.

Nesse contexto do estágio docente como etapa formativa, tem-se ainda o fenômeno da formação por ‘modelos e antimodelos’, em que sem uma base teórica que pudesse nortear o processo formativo, o pós-graduando acaba, subjetiva e contingencialmente, reproduzindo ou repelindo as estratégias de ensino e os padrões comportamentais dos seus professores, aqueles responsáveis pela supervisão do estágio docente. Hooks (2017) ensina que a maioria dos professores aprende a ensinar replicando ou rechaçando atitudes de seus professores. Relativamente a essa perspectiva, 23,33% dos entrevistados mencionaram esse fenômeno quando perguntados sobre o estágio na docência.

Aquele professor que ele se forma como professor a partir de modelos e antimodelos [...] Então, pela ausência de uma formação mais pedagógica, uma formação mais didática, mais científica mesmo para refletir sobre a prática docente, o professor de Direito é aquele professor que ele tenta mimetizar outros professores, ele não consegue pensar a prática dele como uma coisa autônoma, ele leva em consideração os exemplos positivos e negativos que ele teve (E09).

A gente vê os professores ali na frente, a gente acaba reproduzindo uma metodologia (E02).

Trabalha muito com a questão de emular, o professor fez isso, quero fazer também (E10).

A gente dá aula, a gente se baseia naqueles professores que teve, aqueles professores que a gente considerava bons, a gente imita, aqueles professores que a gente achava ruim, a gente tentava evitar (E33).

Vou tentar seguir o exemplo de professores que eu acho que são bons, vou tentar me distanciar dos modelos que considero ruim, você vai meio pela intuição (E43).

Você acaba se espelhando e tentando reproduzir em sala (E59).

A expressão modelos e antimodelos caracteriza bem esse fenômeno, além disso, outras emergem, tais como: “reproduzindo uma metodologia”, “emular”, “o professor fez isso, quero fazer também”, “a gente imita”, “distanciar dos modelos que considero ruim”, representando uma experiência formativa baseada na “intuição”. Esses relatos apontam para um processo de mimetização acrítica da prática docente, alinhada a uma abordagem técnica-prática e distante de uma perspectiva crítica-emancipatória.

Esse processo de aprendizagem por imitação de modelos é reconhecido como uma realidade por Pimenta e Lima (2006), principalmente pelo fato de que a

profissão docente é também prática. Contudo, as autoras ressaltam os limites e as fragilidades dessa perspectiva formativa, pois nem sempre o observador dispõe de repertório para realizar uma ponderação crítica, mas somente uma assimilação. Desse modo, “essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou.”. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8).

Nesse processo mimético e acrítico de representar, encenar e repetir as metodologias, condutas e trejeitos dos professores que acompanharam durante a realização do estágio na docência, os entrevistados chegam a afirmar que a sua constituição como sujeito docente, a sua identidade profissional e a sua visão de mundo em relação ao ensino jurídico foram elaboradas a partir dessa relação intuitiva de observação e de assimilação de ‘modelos e antimodelos’, como pode ser observado a seguir.

Eu sou, na verdade, um compilado de meus professores, eu sou o que os meus professores eram (E03).

Com certeza me fez perceber o que eu quero ser e o que eu não quero ser, modelaram minha percepção sobre o que é ser um docente de Direito (E49).

Não obstante, esse processo possa parecer natural, principalmente pela influência que o professor exerce sobre seus alunos, por laços de admiração, respeito e afetividade; a repetição e mimetização representam um processo formativo descomprometido com o pensamento crítico, pois privilegia a reprodução de práticas contingenciais-subjetivas, um ‘eterno retorno do mesmo’, pois sem uma teorização prévia, o estagiário não tem condições de desenvolver uma análise crítica sobre a prática observada e, tampouco, poderá intervir de maneira transformadora na realidade, não tendo outra saída a não ser reproduzir as velhas práticas assimiladas.

Ademais, importa assinalar que, nesse processo de imitação e repetição, a prática do professor orientador do estágio docente se torna a paradigmática, porém, muitas vezes, por ser oriundo de um processo formativo inicial que não contemplou aspectos relativos ao trabalho docente (bacharelado em Direito) e um percurso formativo continuado institucional que também não vislumbrou essas atividades, o professor orientador também não teve a oportunidade de formar-se didático-pedagogicamente. Isto é, um professor, com lacunas na formação específica para o

trabalho docente, orientando um professor em formação, assim, fecha-se em si, o ciclo de repetição dos arcaísmos.

Como ocorre com a disciplina que trata sobre a metodologia do ensino, o estágio na docência é um momento propício de descoberta do sujeito para a docência, uma oportunidade de manifestar o sentimento de pertencimento e de decidir pelo trabalho docente como atividade profissional, isso pode ser notado nas colocações dos entrevistados.

Quando eu fui para o estágio em docência, eu me apresentei, digamos assim, à docência e foi nesse momento, assim, que eu defini que eu queria ser docente (E11).

Foi quando eu finalizei a primeira aula foi que eu decidi, eu nasci para isso, eu quero isso para minha vida, também tem a realização pessoal no sentido de definir o que eu queria para minha vida (E48).

O depoimento do entrevistado sintetiza um dos mais importantes objetivos da atividade do estágio docente: possibilitar que o sujeito tenha contato com uma experiência que possa implicar na sua decisão profissional, qual seja, torna-se professor. Isso ocorreu, por exemplo, com os entrevistados que afirmaram que, por meio do estágio, haviam definido que seriam docentes, isso é muito interessante, pois partindo do pressuposto de que o docente não nasce, mas torna-se, o trabalho docente é tido como uma atividade profissional como as demais e o estágio pode contribuir para a opção do indivíduo por essa carreira.

Outrossim, para aproximadamente 17,77% dos entrevistados, o estágio docente contribuiu efetivamente para o processo formativo voltado à docência. Para alguns foi a possibilidade de ter o primeiro contato com a prática docente, e muitas vezes, principalmente pela lacuna legislativa no que se refere a formação de professores para o Ensino Superior, torna-se não somente o primeiro contato, mas também a única experiência formativa que o pós-graduando terá no transcorrer do processo de formação docente. (JOAQUIM; VILLAS BOAS; CARRIERI, 2013). Sendo assim, é reconhecido pelos professores como uma estratégia que precisa ser valorizada no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado, como pode ser observado na sequência.

Eu já tive uma experiência maior, de ir lá uma vez por semana, de acompanhar, de corrigir, de aplicar prova, exame, então, para mim foi uma experiência muito válida, tive a oportunidade de fazer banca de TCC, então

esse primeiro contato, para quem nunca teve contato nenhum, para mim foi essencial (E15).

Foi muito positivo, ter um contato com a sala de aula, eu não atuava, o estágio ele foi um contato mais próximo, um primeiro contato (E75).

Me ajudou muito hoje, eu tenho bem mais confiança, saber o que falar, como falar, isso eu acho que foi muito importante para mim (E06).

Mas foi essencial, foi onde eu aprendi realmente a dar aula, e agradeço muito ao meu professor orientador, ele explicava, 'você fala assim', 'você precisa saber', eu assisti todas as aulas dele, fazia anotações, fizemos questões de prova, então, foi essencial para que eu conseguisse iniciar a carreira docente (E27).

Conforme os depoimentos, o estágio foi a primeira aproximação e a experiência inicial da carreira docente, por isso, não pode ser negligenciado no âmbito institucional dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito, dado ser uma oportunidade para se refletir e analisar criticamente questões relativas especificamente ao ser e fazer docente.

Aliás, a experiência formativa do estágio possibilitou a análise crítica das práticas que podem ser adotadas em sala de aula, pois permitiu que o estagiário pudesse confrontar seus conhecimentos e modificar sua prática interventiva no próprio desenvolvimento da atividade de estágio. Desse modo, o pós-graduando acaba assumindo uma abordagem de inacabamento e constante aprendizagem (FREIRE, 2020), tendo a formação de professores como um *continuum*, que ocorre de maneira processual. (CUNHA, 2013; GATTI *et al.*, 2019). Essa percepção de incompletude e possibilidade de reflexão crítica sobre o trabalho docente pode ser observada nas considerações dos professores a seguir.

Achei muito válido, eu tive muita ideia, penso, reflito, isso poderia ser feito de um jeito, ou de outro (E23).

É de uma grandeza muito grande porque ele transforma o aluno em professor e coloca aquele professor também na cadeira do aluno, ou seja, eu consigo ver da ótica de quem está ministrando a docência, mas coloca o professor na cadeira do aluno, e isso cria um pensamento crítico (E79).

Modificou muito em ter o ambiente de pesquisa, o ambiente prático, o ambiente de ensino jurídico como um ambiente de acolhimento para que você desenvolva um pensamento crítico e não para que você já chegue com algo pronto e acabado (E10).

Para esses entrevistados, a atividade formativa do estágio foi uma ocasião para refletir, analisar, perceber, anotar e experimentar. Um momento de troca de

experiências que puderam implicar na sua carreira docente, inclusive na visão de mundo, pois consideram que, por meio do estágio na docência, tiveram a oportunidade de se sentir como aluno, criando um pensamento crítico sobre o ser e fazer docente.

Entretanto, não basta uma perspectiva prática de experimentação da atividade docente, para o aprimoramento do estágio, uma disciplina teórica voltada a discutir previamente os conteúdos, conceitos e categorias poderia contribuir para a feitura de um estágio mais crítico, contextualizado e formador. Em parte das Instituições de Ensino Superior, afirmam Joaquim, Vilas Boas e Carreri (2013, p. 354), o estágio docente “está baseado apenas no saber prático, e não há como pautar a formação de professores somente na prática pela prática”. O estágio não pode ser concebido como um espaço da atividade prática no processo formativo, como se pudesse ser dissociado em uma perspectiva dicotômica teoria-prática, por essa razão a importância de uma formação anterior que seja profundamente sólida e teórica.

Pimenta e Lima (2006, p. 16) ressaltam que a função da formação teórica é proporcionar aos “[...] professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. Sem a formação teórica, não é possível confrontar e intervir na realidade, apenas refletir sobre ela em-si-mesma, limitando o universo de possibilidades em que essa realidade poderia vir a se transformar.

No ensinamento de Libâneo (2004, p. 14), a superação de uma perspectiva tradicional que valoriza o conhecimento experiencial-prático requer a inserção do pensamento teórico. Assim, “o papel do ensino é justamente o de propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico, que se forma junto com as capacidades e hábitos correspondentes”.

A disciplina teórica-metodológica antecedente tem a função de possibilitar a internalização de conceitos que poderão ser aplicados em casos particulares. De modo que na atividade, o estagiário tenha condições de explorar contrastes entre a teoria e a prática, operacionalizando os conceitos apropriados internamente, isto é, a atividade humana contida nesses conteúdos, como acervo histórico-cultural produzido pelo trabalho e acumulado pela humanidade ao longo da história, equipando este estagiário para a prática social (MARTINS, 2014).

Ausente a formação teórica, o processo formativo se reduz a adestramento

(OLIVEIRA; SANTOS, 2011), impede o reconhecimento dos processos culturais, ideológicos, políticos e sociais que atravessam o campo do ensino jurídico, inviabiliza a identificação das condições de opressão e, conseqüentemente, frustra a consolidação de uma formação na perspectiva crítico-emancipatória. A previsão de diretrizes objetivas e a disciplina teórica precedente são proposições que podem ser incorporadas institucionalmente pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no sentido de consagrar o estágio na docência como atividade formativa intencional capaz de preparar para a docência no Ensino Superior, e os professores reconhecem essa necessidade de alinhamento entre a perspectiva teórica e prática no contexto da atividade de estágio na docência.

Eu acho um pouco complicado a gente ir para o estágio, que é a formação prática, sem ter passado pela teoria, como se a gente fosse colocado na selva sem ter vestido a armadura (E11).

O ideal seria que o estágio na docência fosse necessariamente composto por um módulo teórico e não somente prático, porque senão a gente incorre no mesmo problema. Fazer a prática só porque está fazendo com alguém que já é professor não garante que você vai ter acesso a essa informação específica do conteúdo didático (E18).

A disciplina de estágio docência fica bem a cargo do orientador, eu tive a sorte de ter um bom orientador, talvez pudesse ter um pouco mais de diretrizes da própria disciplina para ser um pouquinho mais uniformizada e teórica, porque eu tive colegas que também tiveram estágio docente e não tiveram uma experiência tão boa quanto eu (E30).

Esses relatos apontam para proposições com foco no aprimoramento da atividade de estágio como processo formativo e constituinte do ser e fazer docente, um processo que exige aprofundamento teórico, a fim de não tornar o estágio como uma atividade em que o aluno é “colocado na selva sem ter vestido a armadura”. Esse diagnóstico dos docentes sinaliza que eles são capazes de identificar fragilidades no processo formativo, por isso, deve ser estimulado uma formação crítica-emancipatória, que reconheça o professor como um intelectual que consegue analisar e transformar a realidade (GIROUX, 1997), e não somente um operador do sistema posto e acabado e, nessa perspectiva, é preciso uma formação teórica, científica e cultural (MARTINS, 2014).

Em síntese, o estágio docente cumpre uma função primordial no processo formativo dos professores, não pode ser reduzido a uma carga horária diminuta e insuficiente, ser transformado em um processo de preenchimento de relatórios e

planilhas ou, por ausência de fundamentação teórica, torna-se oportunidade para assimilação ou rejeição de comportamentos e trejeitos dos professores regentes. Essa atividade formativa deve ser intencional e comprometida com a autonomia e desenvolvimento dos profissionais, nas palavras de Oliveira e Vasconcellos (2016, p. 12), deve ser uma experiência que consiga “[...] contagiar positivamente para as questões da docência, até mesmo o estudante de graduação que participará das primeiras aulas desse possível futuro professor.”.

Para tanto, McLaren (1994) defende que deve-se buscar uma formação baseada na práxis libertadora, que não é somente uma relação entre teoria e prática da libertação, mas uma práxis que enseja o cultivo da esperança, de modo que a atividade do estágio seja emancipatória e formadora para a promoção da emancipação: professores comprometidos com o dever da esperança, inseridos em uma realidade que não precisa (deve) ser replicada, mas transformada a partir da relação teoria-prática contemplada na sala de aula.

Para conseguir formar para a docência, o estágio precisa ser organizado e sistemático, mas não burocrático-formal; precisa ter experiência prática, mas não reprodução acrítica de estratégias descontextualizadas. O processo formativo deve visar a emancipação e independência dos sujeitos para poderem ser dispor em um processo de constante reflexão crítica sobre a sua prática, mas principalmente de busca pela formação teórica e científica, pois existem conhecimentos que não podem ser adquiridos somente pela prática. (KUNZ, 2001).

A formação crítico-emancipatória exige, pois, um aprofundamento teórico, científico e cultural que consiga atribuir intencionalidade e significação para a atividade do estágio, inclusive para os professores que exercem o magistério, encontrando nessa estratégia uma possibilidade de repensar o ser e fazer docente.

Portanto, das falas dos entrevistados foi possível discutir e analisar os aspectos que dizem respeito à formação dos professores do ensino jurídico. Inicialmente, a categoria ‘formação-didático pedagógica’ possibilitou não somente perscrutar sobre a relevância desses elementos para o trabalho docente, mas sobretudo constatar e problematizar os paradigmas que norteiam a concepção que os professores entrevistados têm a respeito do ser e fazer docente. Interessante ressaltar que, embora os modelos tradicional-transmissor e técnico-prático ainda sejam majoritários, a perspectiva crítica-emancipatória, discutida ao longo da investigação, é emergente e, talvez, esteja em processo de ascensão e consolidação.

Na categoria 'atividades formativas curriculares' foi possível contemplar o objetivo da investigação relativo à tentativa de conhecer como a formação didático-pedagógica ocorre nos cursos de mestrado e doutorado, a partir da fala dos ingressos e egressos. Nesse ponto, a discussão curricular foi fundamental, sobretudo para assentar o entendimento de que a presença ou ausência dessas atividades é uma opção político-institucional que reflete os elementos ideológicos, sociais e culturais que atravessam o campo curricular como espaço de embate de visões de mundo.

Cumprido ressaltar que, embora parte dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* forneçam atividades formativas, os pós-graduandos, geralmente, não optam por esses elementos. Sendo assim, a previsão no aspecto formal não é suficiente, torna-se necessário um processo de conscientização mais amplo no interior do programa, a fim de que os aspectos didático-pedagógicos possam compor o processo formativo dos alunos nos cursos de mestrado e doutorado. Além disso, constatou-se a necessidade de que essas atividades sejam especificamente voltadas ao trabalho docente, pois as ações e estratégias colaterais, mesmo que na visão dos entrevistados possam contribuir de alguma forma, não tem intencionalidade formativa no que diz respeito ao aspecto didático-pedagógico da formação de professores.

E, por fim, a categoria 'estágio docente' foi importante para analisar como a estratégia tem sido implementada e suas implicações para a formação de professores. Nesse sentido, percebeu-se uma marginalização da atividade formativa, quer seja pela preterição dos alunos, que procuram a sua dispensa, quer seja pelos parâmetros que orientam a sua realização, algumas vezes, tornando-o um mero procedimento burocrático-formal. Ressaltou-se a importância da formação teórica precedente ao estágio, fundamentando essa estratégia formativa em uma práxis libertadora, uma relação indissociável entre teoria e prática, que ultrapasse a repetição de modelos e atinja a emancipação do pós-graduando, tornando-o capaz de pensar criticamente sua atuação com vistas a emancipação dos seus alunos.

A formação de professores para o ensino jurídico enfrenta muitos desafios (passado), entre eles, a carência de conteúdos e estratégias focadas no trabalho docente. A partir da fala dos sujeitos foi possível verificar esses desafios, como também as possibilidades (presente) que se apresentam como alternativas ao sistema vigente, isto é, as estratégias que vêm sendo adotadas para transpor as barreiras históricas. Outrossim, têm-se as proposições (futuro) apresentadas pelos sujeitos entrevistados e pelo referencial teórico que subsidia as análises, são, portanto,

propostas e sugestões de estratégias que podem ser implementadas na consecução de uma formação didático-pedagógica teórica, científica e cultural, que consiga emancipar e promover a emancipação: um ensino jurídico desentranhado de suas amarras e comprometido com o porvir.

CONCLUSÃO

Ao longo do decurso histórico, a formação de professores, em suas modalidades inicial, continuada e em serviço, atravessou diversos contextos políticos, sociais e culturais que implicaram na formatação de seus contornos. Atos normativos foram responsáveis por sintetizar o currículo e os procedimentos relativos à formação de professores, desde as primeiras escolas do Ensino Normal, passando pelo nascimento dos cursos de pedagogia, pelo advento das três legislações de base e, atualmente, com as diretrizes curriculares, constata-se que a formação docente é campo de disputa de visões de mundo e embate de perspectiva teóricas e políticas.

Embora não disponha de resoluções ou diretrizes que pudessem versar especificamente sobre a formação dos professores do Ensino Superior, as resoluções vigentes sobre a Educação Básica configuram uma concepção de ser e fazer docente centrado no pragmatismo, imediatismo e tecnicismo. De pronto, rechaça-se essa visão, pois a perspectiva teórica-conceitual adotada para subsidiar a discussão e análise travada ao longo da investigação é a crítico-emancipatória, que visa desvelar à realidade imposta na consecução de sua transformação com vistas à humanização dos sujeitos. Um professor comprometido com a emancipação dos alunos contra toda forma de opressão, que não apenas ensina, mas que forma e transforma.

Isso porque o ensino jurídico brasileiro, desde a fundação dos cursos primordiais, está alicerçado em paradigmas incapazes de dar conta da realidade complexa da sociedade contemporânea. Historicamente, a formação dos professores dos cursos de Direito não foi uma prioridade, as modificações promovidas se limitavam à matriz curricular dos cursos, não contemplando a docência. Conquanto seja um problema a ser enfrentado pelos cursos de bacharelado de modo geral, identificaram-se problemas gerais e também específicos da área do ensino jurídico, tais como o verbalismo, bancarismo, dogmatismo, antidialogismo, positivismo normativista, colonialidade do pensamento jurídico, liberalismo ideológico e neutralidade epistemológica, marcas dessa velha estrutura que insiste em permanecer.

Nesse contexto, atua o professor crítico-emancipatório, posto que seu compromisso é com a democratização dos espaços de cultura e educação jurídica, despindo-se dos penduricalhos que possam inviabilizar esse fim e, para isso, a formação didático-pedagógica pode contribuir, criando *lócus* de análise crítica sobre os fundamentos que subsidiam o trabalho docente e sua função social na sociedade

contemporânea. Todavia não seja a única medida que deva ser adotada, sem ela, nenhuma trará resultados, visto que o professor é um agente transformador da realidade e, enquanto se luta pelo advento de uma mudança estrutural, muito pode ser realizado no cotidiano docente. Enquanto a mudança macrocósmica depende de fatores sociais, políticos, econômicos, ideológicos e culturais; o professor, em sala de aula, pode agir com responsabilidade política na transformação do microcosmos dos alunos.

Mas para tanto, é preciso que o professor tenha condições objetivas de se instrumentalizar para essa atuação em sala de aula. Desse modo, por força do artigo 66, da LBD, são os cursos de mestrado e doutorado os responsáveis prioritários pela formação de professores para o Ensino Superior. Entretanto, pesquisar sobre as ações e estratégias implementadas pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná por meio de documentos públicos possibilitou constatar que, embora 90% detém objetivos voltados a formar professores, somente 60% oferecem disciplinas específicas para esse fim, e quanto a atividades complementares, a porcentagem é ainda menor, apenas 20%, revelando uma contradição entre os objetivos e as estratégias adotadas.

Somente dois programas detém objetivos específicos, disciplinas curriculares e atividades complementares no que se refere à formação de professores, coincidentemente ou não, os mais bem avaliados pela CAPES no Estado do Paraná. Pode-se inferir que esse alinhamento é fruto de uma autoavaliação dos programas em relação a essa necessidade de formar pesquisadores e também professores, tendo em conta que a CAPES e a área do Direito não consideram essas ações e estratégias para fins de avaliação e atribuição da nota do programa.

O convencimento sobre a importância da formação didático-pedagógica dos professores dos cursos de Direito no interior dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* deve ser institucionalizado, pois, não se trata apenas de fornecer atividades formativas curriculares, tais como disciplinas, palestras, cursos e estágios, é preciso estimular a feitura dessas atividades, uma vez que mesmo quando fornecidas, parte significativa dos pós-graduandos as preterem. Além disso, é necessário discutir os princípios teórico-conceituais que irão direcionar a sua realização e o perfil docente que se almeja formar a partir dessas atividades.

Com o objetivo de conhecer como as atividades realizadas na prática cotidiana dos cursos de mestrado e doutorado em Direito do Estado do Paraná, a

entrevista com os ingressos e egressos permitiu discutir não somente a ausência ou presença dessas estratégias, mas problematizar as perspectivas teórica-metodológica e política-ideológica que norteiam essas ações, desde a concepção da formação didático-pedagógica e do trabalho docente, passando pelas atividades formativas curriculares e a realização do estágio na docência.

A formação didático-pedagógica, como conjunto de conteúdos e saberes voltados à docência, ainda é predominantemente concebida como uma preparação para a tarefa tradicional de transmitir acriticamente o conteúdo (23%), ou então tida como formação para o desempenho de uma atividade técnica alicerçada na prática (27%), conquanto essa porcentagem corresponde também àqueles que citaram essa perspectiva para criticá-la. O perfil crítico-emancipatório, embora seja minoritário, talvez se encontre em processo de expansão, pois aparece em aproximadamente 23% dos entrevistados.

Não obstante se tenha como fundamento teórico-conceitual a perspectiva crítica-emancipatória e entenda-se ser essa a que melhor corresponde às necessidades do ensino jurídico contemporâneo, cumpre ressaltar que a formação de professores é local para o debate e colisão entre os diversos perfis que se almeja consolidar na prática docente. No entanto, sem o espaço formativo, não há possibilidade sequer de discutir o modelo a ser perseguido, restando somente subjetivismos-contingenciais despojados de rigor científico e metodológico sobre o ser e fazer docente.

Ademais, as atividades curriculares, quando proporcionadas, devem ser permeadas de intencionalidade formativa, não podem ser colaterais (41,11%), que apesar de contribuírem indiretamente, não cumprem seu papel, pois a docência não é uma atividade improvisada ou amadora, exige conhecimentos intrínsecos que não podem ser marginalizados. E o estágio docente também não deve ser entendido como uma etapa burocrática formal (31,11%) ou processo de repetição e assimilação de práticas descontextualizadas (23,33%), precisa ser um processo formativo intencional assentado na práxis emancipatória, uma relação teoria-prática capaz de instrumentalizar o estagiário para o trabalho docente.

Em relação aos questionamentos que nortearam a investigação, inicialmente ressalta-se que, ao longo das análises, constatou-se que a formação didático-pedagógica é uma das causas dos problemas enfrentados no ensino jurídico, como também uma das principais soluções para esses mesmos problemas, pois implica tão

incisivamente no ensino jurídico, que consegue contribuir tanto para a conservação da crise, como para a sua superação na consecução de outro paradigma.

Na sequência, da análise dos documentos e das entrevistas depreende-se que, embora o papel dos cursos de mestrado e doutorado seja promover atividades voltadas à formação continuada dos professores, sem uma estratégia mais ampla, os pós-graduandos, em uma proporção de 43,21% para o estágio docente e 23,33% para as atividades formativas curriculares, optam por não realizar tais estratégias formativas, quando ofertadas.

E em relação ao tratamento dispensado pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito aos aspectos didático-pedagógicos, constatou-se que a implementação de tais estratégias é incipiente, tendo em vista que 48% dos entrevistados não mencionam atividades formativas curriculares vivenciadas durante a feitura dos cursos de mestrado e doutorado e, entre os que proporcionam, um quarto dos alunos que participaram consideraram as estratégias insuficientes, além disso, o estágio docente equivale a uma etapa burocrática formal para um terço dos que cursaram essa modalidade formativa.

Portanto, entende-se que o objetivo geral foi atingido, pois por meio da revisão bibliográfica e da análise de documentos e entrevistas foi possível compreender as implicações da formação didático-pedagógica ofertada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito localizados no Estado do Paraná, não em sua totalidade, mas a investigação proporcionou resultados que podem provocar e estimular a realização de novos estudos, abordando outros aspectos, outros sujeitos, outras instituições, outros recortes teórico-metodológicos.

A partir dos desafios e possibilidades destacados ao longo da investigação, ressaltam-se algumas proposições que dizem respeito a estratégias institucionais adotadas e outras que poderiam ser implementadas na busca de proporcionar formação didático-pedagógica para os professores do ensino jurídico.

Como discutido ao longo da investigação, a formação de professores do curso de Direito demanda especificamente os recursos e estratégias didático-pedagógicas voltadas ao ensino jurídico, dada a especificidade do campo. A primeira proposição se relaciona a implementação de uma disciplina curricular voltada à metodologia do ensino jurídico. Esse crédito curricular poderia contemplar aspectos relativos à história do ensino jurídico, os principais atos normativos que tratam sobre o trabalho docente, o planejamento das atividades desenvolvidas no contexto do processo de ensino e

aprendizagem, estratégias de ensino e processo de avaliação, entre outros conteúdos. Além disso, poderia ser ministrada conjuntamente por professores do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito e outros Programas de Pós-Graduação ou cursos de licenciatura, como uma disciplina transdisciplinar que pudesse integrar conhecimentos da área do Direito e da Educação.

Estratégia similar é desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação *stricto sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná com a disciplina intitulada 'Processo Pedagógico no Ensino Superior' (45h/a), ofertada em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação, em que os alunos dos cursos de mestrado e doutorado em Direito se deslocam até o Departamento de Educação para realizar a atividade formativa, que conta créditos. A referida disciplina aborda teorias pedagógicas, prática docente, pedagogia universitária e projetos inovadores, seu processo avaliativo compõe a produção de um artigo científico e a ministração de uma aula de 20 minutos.

A segunda proposição consiste na integração entre a disciplina teórica e o estágio docente. Uma experiência interessante a ser observada é a desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Direito da Universidade Federal do Paraná, que possui as seguintes disciplinas: I) Prática em Docência I (mestrado); II) Prática de Docência em Direito I (doutorado); e III) Prática de Docência em Direito II (doutorado). A matrícula nessas disciplinas é condicionada a apresentação de um plano de trabalho previamente elaborado conforme o rol de itens previsto em resolução interna do programa. A própria normativa determina que o professor orientador da disciplina não pode ser substituído pelo estagiário, e ao discente são atribuídos créditos ao final, após apresentação de relatório final e participação ativa da disciplina teórica que acontece concomitantemente à atividade prática.

A terceira proposição se relaciona a recepção das atividades complementares como créditos optativos. Assim, o pós-graduando tem a possibilidade de participar de cursos, palestras, seminários, eventos e disciplinas voltadas aos aspectos didático-pedagógicos no departamento de educação e demais licenciaturas e ter reconhecida essas atividades no seu Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito. Ao mesmo tempo, é importante que esse programa também busque proporcionar tais atividades, inclusive de maneira transdisciplinar, a partir da celebração de convênios.

Como exemplo de parceria que poderia vir a ser firmada pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito de acordo com a sua realidade local, em

relação à Universidade Estadual de Londrina, tem-se vinculado à Vice-Reitoria, o Laboratório de Tecnologia Educacional (LABTED), que atua apoiando a comunidade interna e externa da universidade oferecendo apoio pedagógico a mais de 40 anos. O referido laboratório oferta assessoria, treinamentos e orientações, além de dispor de cursos específicos voltados à metodologia do ensino, dentre eles o referido curso de 'Comunicação Didática: Habilidades Técnicas de Ensino – Microensino' e o curso 'O Docente em Sala de Aula'. Portanto, o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito poderia estabelecer parcerias no sentido de proporcionar esses cursos aos pós-graduandos, que obteriam créditos para os requisitos obrigatórios.

A disciplina obrigatória ou optativa voltada a metodologia do ensino jurídico, a oferta de cursos, palestras, eventos, oficinas e seminários como atividades complementares com concessão de créditos curriculares, as intervenções dos alunos em outras instituições de ensino para ministrar aulas, cursos ou palestras, entre outras estratégias poderiam ser contemplados em um requisito da ficha de avaliação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dada a importância e o poder indutivo da avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, a CAPES, ao adotar critérios relativos à formação de professores, reconheceria as estratégias que vêm sendo implementadas pelos programas, ao mesmo tempo, poderia estimular que, aqueles que ainda não iniciaram essa discussão, sejam impelidos a criar esse espaço de reflexão e autoavaliação.

Esse ponto é central, alguns programas têm desenvolvido estratégias e atividades formativas, como pode ser observado pelos dois programas que detêm objetivo, disciplina e atividades complementares para esse fim, isto é, trata-se de um processo em andamento, e a investigação possibilitou observar desafios (pretérito), possibilidades (presente) e proposições (futuro) para esses cursos de mestrado e doutorado em Direito.

A previsão de critérios na ficha de avaliação trata-se apenas de uma estratégia institucional com finalidade de catalisar esse processo por meio da oficialização do debate, tendo em vista que, pela abordagem histórica e mesmo ponderando as incipientes iniciativas, a formação de professores para o ensino jurídico no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado está em marcha, porém mal atravessou a linha de largada.

Entre essas, muitas outras estratégias poderiam ser adotadas. Entretanto, ressalta-se que a estipulação das ações a serem implementadas precisa emergir da

realidade concreta dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito, ponderando suas necessidades e possibilidades, dado que os convênios já estabelecidos são fruto de uma avaliação interna que os programas têm feito sobre esse desafio. A finalidade da investigação consiste em provocar, pois embora sejam limitados, os resultados apontam para a necessidade de se discutir os problemas e propor soluções.

Provocar mudanças, considerando que elas não ocorrem naturalmente, é uma das finalidades da investigação científica, que produz profundos impactos na sociedade e nos indivíduos. Assim ocorreu com essa pesquisa, a concepção acerca da formação e do trabalho docente foi sendo construída ao longo do próprio processo investigativo, demandando muitas orientações, indicações de leitura, grifos, anotações, interrogações, longas conversas presenciais e por telefone, mensagens, correios eletrônicos, debates de temas, teorias e práticas. O trabalho constante e intenso da orientação da investigação foi cirúrgico nesse processo, apontando, sugerindo, corrigindo e sempre se colocando disponível para as teimosias e ousadias do investigador. Essas discussões, reflexões e vivências representam a concretização de um processo formativo a respeito do ser e fazer docente, demonstram a complexidade do campo da formação de professores, que relaciona o aporte teórico-metodológico com a interlocução humana, presente e constante.

Por fim, destaca-se que a formação didático-pedagógica dos professores dos cursos de Direito está relacionada ao projeto de educação jurídica que se almeja construir, seja para perpetuar os antigos modelos, seja para transformá-los na busca de novos paradigmas. Ao abrir espaço para essa discussão interna, os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito assumem a responsabilidade sobre a formação daqueles que irão formar, de modo a permitir que a opção pela manutenção, ou pela mudança, seja tomada.

Por isso, a investigação apresentada é um convite à reflexão, sobretudo uma provocação. Anunciada aos quatro ventos, a crise do ensino jurídico está umbilicalmente vinculada à formação de professores. O trancamento dos espaços de discussão e a recusa a tratar do problema representa a escolha pela conservação do *status quo*. Ao contrário, como um facho de luz em uma sala escura, a discussão em torno da formação docente pode contribuir para a construção de um ensino jurídico crítico, democrático e emancipatório, por meio daqueles que estão comprometidos com esses valores.

REFERÊNCIAS

- ABIKAIR NETO, Jorge. A importância da formação pedagógica dos professores de direito: benefícios e possibilidades para o seu melhoramento. **Revista Derecho y Cambio Social**, Rioja, v. 37, p. 2-19, 2014. Disponível em: https://www.derechoycambiosocial.com/revista037/A_IMPORTANCIA_DA_FORMA%C3%87AO_PEDAGOGICA_DOS_PROFESSORES_DE_DIREITO.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.
- ABIKAIR NETO, Jorge. **Educação jurídica e formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2018.
- ABREU, Maria Celia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. 6. ed. São Paulo: MG, 1987.
- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. 2. ed. rev. São Paulo: Edusp, 2019.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da semicultura. Tradução Newton Ramos de Oliveira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 56, p. 338-411, dez. 1996.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.
- AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. A contemporaneidade e o perfil do advogado. *In*: OAB - ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB ensino jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília, DF: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 129-141.
- AITSL - AUSTRALIAN INSTITUTE FOR TEACHING AND SCHOOL LEADERSHIP. **Australian professional standards for teachers**. Australia: AITSL, 2018. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/11/australian-professional-standards-for-teachers.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.
- ALBERTO, Simão; PLACIDO, Reginaldo Leandro; PLACIDO, Ivonete Telles Medeiros. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, p. 1652-1668, ago. 2020. Número especial 2. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13837/9345>. Acesso em: 31 maio 2022.
- ALMEIDA, Danuza Janne Ribeiro de. **Formação do pedagogo docente: balanço de dissertações e teses (2008-2010)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em:

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1065/1/DANUZA%20JANNE%20RIBEIRO%20DE%20ALMEIDA.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5465054/mod_resource/content/1/ALMEIDA_2019._O_QUE_E_RACISMO_ESTRUTURAL.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

AMADO, Marisvaldo Cortez. OAB recomenda: termômetro da qualidade da educação jurídica. *In*: OAB - ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB recomenda**: instrumento em defesa da educação jurídica brasileira. 6. ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2019. p. 19-21.

AMORIN, Antônio. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica.

Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6474/2653>. Acesso em: 31 maio 2022.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Dogmática jurídica**: esboço de sua configuração e identidade. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

ANGELO, Jordi Othon; FORTE, Joannes Paulus Silva. Regulação da formação de professores para o ensino do Direito no Brasil: análise a partir de dois casos.

Revista Direito GV, São Paulo, v. 17, n. 3, p.1-31, 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/85233/80544>. Acesso em: 31 maio 2022.

ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do XX encontro nacional da ANFOPE 1 a 5 de fevereiro de 2021**: política de formação e valorização dos profissionais da educação resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Porto Alegre: ANFOPE, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em:

https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada**: posição da ANPED sobre o texto referência Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

APPLE, Michael Whitman. **A educação pode mudar a sociedade?**. Petrópolis: Vozes, 2017a.

APPLE, Michael Whitman. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor-reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

ARROYO, González Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. Educação jurídica e universidade pública. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (org.). **Educação jurídica**. 2. ed. Florianópolis: FUNJAB, 2012. p. 123-138. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99622/VD-_FINAL_2a_ed_Educacao_Juridica_05-11-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 maio 2022.

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. **Ensino jurídico e sociedade**: formação, trabalho e ação social. São Paulo: Acadêmica, 1989.

ARRUDA, Ney Alves de. **Educação jurídica e razão comunicativa**: em busca de uma teorização para a sala de aula. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, UFSC, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106472>. Acesso em: 31 maio 2022.

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BATISTA, Suênya Marley Mourão. **A formação continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/20_Tese_Su%C3%AAnya_Marley_M__Batista20190708103627.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação?. **Educação - UFSM**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2976/2423>. Acesso em: 31 maio 2022.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia do ensino superior**: realidade e significado. Campinas: Papyrus, 1994.

BEST, John W. **Como investigar en educación**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1972.

BIAGI, Marta Cristina. **Investigación científica**: guía práctica para desarrollar proyectos y tesis. Curitiba: Juruá, 2010.

BIANCHI, Alvaro. Temas e problemas nos projetos de pesquisa. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 7, n. 13, p. 75-91, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/167/165>. Acesso em: 1 jun. 2022.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Estudos sobre ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**. São Paulo: Ícone, 1995.

BOGDAN, Roberto Carlos; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 31 maio 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-O-poder-simb%C3%B3lico.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRANDÃO, José Ernani de Aragão. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. *In*: MOREIRA, Daniel Augusto (org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 2003. p. 03-60.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7929, 6 abr. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 1232 H, de 02 de janeiro de 1891**. Approva o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministerio da Instrucção Publica. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1981. Coleção de Leis do Império do Brasil 1891, v. 3, p. 5. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/391704/publicacao/15722524>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Decreto n. 8.662, de 5 de abril de 1911. Approva o regulamento das Faculdades de Direito. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3997, 6 abr. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8662-5-abril-1911-499813-republicacao-101881-pe.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2977, 19 mar. 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5808, 15 abr. 1931. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Decreto n. 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o estatuto da universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jan. 1946b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma comissão para promover a campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 10425, 13 jul. 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Decreto n. 50.737, de 7 de junho de 1961. Organiza a companhia nacional de aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, prevista pelo Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 5154, 7 jun. 1961a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 2.639, de 27 de setembro de 1940.** Desdobra em duas a disciplina Direito Público Constitucional, do curso de bacharelado em Direito. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2639-27-setembro-1940-412578-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jan. 1946a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Império. **Decreto n. 1.134, de 30 de março de 1853.** Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos do Império. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 30 mar. 1853. Coleção de Leis do Império do Brasil 1853, v. 1, p. 92. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1134-30-marco-1853-558786-publicacaooriginal-80354-pe.html>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Império. **Decreto n. 1.386, de 28 de abril de 1854.** Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 28 abr. 1854. Coleção de Leis do Império do Brasil 1854, v. 1, p. 169. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Império. **Decreto n. 3.454, de 26 de abril de 1865.** Dá novos Estatutos às Faculdades de Direito do Império. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 26 abr. 1865. Coleção de Leis do Império do Brasil 1865, v. 1, p. 169. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3454-26-abril-1865-554636-publicacaooriginal-73372-pe.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Império. **Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 19 abr. 1876. Coleção de Leis do Império do Brasil 1879, v. 1, p. 169. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Império. **Decreto n. 9.360, de 17 de janeiro de 1885.** Dá novos Estatutos às Faculdades de Direito. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 17 jan. 1885. Coleção de Leis do Império do Brasil 1885, v. 1, p. 26. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9360-17-janeiro->

1885-543491-publicacaooriginal-53843-pe.html. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Império. **Decreto de 7 de novembro de 1831**. Aprova provisoriamente os novos estatutos para os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 7 nov. 1831. Coleção de Leis do Império do Brasil 1831, v. 1, p. 185. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimp-14/Legimp-14_50.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Império. **Decreto de 9 de janeiro de 1825**. Crêa provisoriamente um Curso Jurídico nesta Corte. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 9 jan. 1825. Coleção de Leis do Império do Brasil 1825, v. 1, p. 4. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-38388-9-janeiro-1825-566672-publicacaooriginal-90211-pe.html. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Império. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 31 out. 1827. Coleção de Leis do Império do Brasil 1827, v. 1, p. 71. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias Jurídicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Rio de Janeiro: Assembléia Geral, 2 mar. 1825. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 176, de 8 de janeiro de 1936. Estabelece a cadeira de Direito Industrial e Legislação do Trabalho. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1043, 14 jan. 1936. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-176-8-janeiro-1936-556209-publicacaooriginal-75919-pl.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 314, de 30 de outubro de 1895. Reorganisa o ensino das Faculdades de Direito. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7377, 1 nov. 1895. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-314-30-outubro-1895-540752-publicacaooriginal-41651-pl.html>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0452.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961b Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965. Dispõe sôbre o estatuto do magistério superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jun. 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4881a.htm. Acesso em: 30

out. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 6.182, de 11 de dezembro de 1974. Fixa a retribuição do Grupo-Magistério, do Serviço Civil da União e das Autarquias Federais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14301, 13 dez. 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6182-11-dezembro-1974-357577-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educacional nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer CNE/CES n. 215, de 15 de setembro de 1962**. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE n. 3, de 25 de fevereiro de 1972**. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. CNE/CES 211/2004**. Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/CES0211_2004.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução**

CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004.** Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 3, de 14 de julho de 2017. Altera o art. 7º da Resolução CNE/CES n. 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 17 jul. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2017-pdf/68081-rces003-17-pdf/file>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01, de 09 de agosto de 2017. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 10 ago. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 03, de 03 de outubro de 2018. Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 4 out. 2018a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências. DOU de 20/4/2021, Seção 1, página 74, 18 dez. 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 28, p. 87-90, 10 fev. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/02/2020&jornal=515&pagina=87&totalArquivos=189>. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, n. 208, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/10/2020&jornal=515&pagina=103>. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 19 de abril de 2021. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES n. 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 74, 20 abr. 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=181301-rces002-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Pós-Graduação. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)**. Brasília, DF: MEC, 1979. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: INEP, 2021b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRIGAGÃO, Cláudia Godoy. A história do ensino do direito no Brasil e o movimento de suas diretrizes curriculares nacionais. *In*: ROCHA, Maria Vital da; BARROSO, Felipe dos Reis (org.). **Educação jurídica e didática no ensino do direito**: estudos em homenagem Professora Cecilia Caballero Lois. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 43-64.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez., 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **A descolonização do ensino jurídico na América Latina sob a perspectiva do bem viver**: a construção de uma nova educação fundada no constitucionalismo e na interculturalidade plural. 2015. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Conselho Técnico Científico da Educação Superior. **Ata 182ª Reunião Ordinária**: 12 a 14 de dezembro de 2018. Brasília, DF: CAPES, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/conselho-tecnico-cientifico-da-educacao-superior/atas-ctc-es/ata-182.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Avaliação (DAV). **Ficha de avaliação**: área 26 – Direito. Brasília, DF: CAPES, 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/copy_of_FICHA_DIREITO_2_ATUALIZADA.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de área**: área 26 direito. Brasília, DF: CAPES, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/direito-pdf>. Acesso em: 1 abr. 2022.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de avaliação**: grupo de trabalho. Brasília, DF: CAPES, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010**. Aprova o novo regulamento do

programa de demanda social constante do anexo a esta portaria. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=741>. Acesso em: 3 dez. 2021.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria n. 122, de 5 de agosto de 2021**. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação stricto sensu no Brasil. Brasília, DF: CAPES, 2021b.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria n. 148, de 4 de julho de 2018**. Institui o Grupo de Trabalho (GT) da Ficha de Avaliação. Brasília, DF: CAPES, 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28989227/do2-2018-07-06-portaria-n-148-de-4-de-julho-de-2018-28989218. Acesso em: 20 jan. 2022.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Orientações sobre o processo avaliativo CAPES Ciclo 2017-2020**: informativo n. 1. Brasília, DF: CAPES, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/copy_of_ORIENTAES_PROCESSO_AVALIATIVO_INFORMATIVO_1.pdf. Acesso em: 1 abr. 2022.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plataforma Sucupira**: Dados e estatísticas: GeoCapes. Brasília, DF: CAPES, 2021a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>. Acesso em: 2 de fev. 2022.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Sobre a avaliação**. Brasília, DF: CAPES, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em: 10 maio 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem/teatro das sombras**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. **Topoi: Revista de História**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 123-152, Dec. 2000.

CASTRO, Celia Lúcia Monteiro de. Mestrando, doutorando. Quem? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 63, n. 146, p. 313-326, 1980.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a formação continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **Movimento - Revista de Educação**, Rio

de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 225-245, 2016.

CAVALCANTE, Lígia Vieira da Silva. **Formação continuada de professores no ensino superior privado: tensionamentos e possibilidades contemporâneas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2020.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/download/10730/9425/19223>. Acesso em: 25 dez. 2021.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COELHO, Luiz Fernando. **Teoria crítica do direito: uma aproximação macrofilosófica**. 5. ed. Curitiba: Bonijuris, 2019.

CORREAS, Oscar. **Teoría del derecho**. Barcelona: Bosch, 1995.

CORREIA, Wilson; CARVALHO, Iolanda. Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 25, n. 2, p. 63-87, 2012.

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 93-110, jan./abr. 2016.

CUNHA, Maria Isabela da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, p. 789-802, nov. 2014.

CUNHA, Maria Isabela da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetória e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marins, 2010.

CUNHA, Maria Isabel; BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da educação superior. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021. v. 2, p. 273-346.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. Desenvolvimento profissional docente e saberes da Educação Superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

Acesso em: 31 dez. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da crítica à avaliação à avaliação crítica. *In*: BIANCHETTI, Lucidio; SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 9-14.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v.159, a. 52, p.449-459, maio/jun. 1955.

DAVINI, Maria Cristina. **La formación docente encuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DESAFIO. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, Candeias - BA, v. 17, n. 46, p. 53-71, jul./set, 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>. Acesso em: 27 dez. 2021.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 4 jan. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación latinoamericana**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973. t. 1.

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación latinoamericana**. Buenos Aires:

Siglo XXI, 1977. t. 3.

DUSSEL, Enrique. **Pedagógica latinoamericana**. Bogotá: Nueva America, 1980.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. México: FCE, 2011.

ESTRELA, Maria Teresa. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 17-29, 2002.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico: para que(m)?** Florianópolis: Boiteux, 2000. p. 35-46.

FACHIN, Luiz Edson. Limites e possibilidades do ensino e da pesquisa jurídica: repensando paradigmas. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, n. 1, p. 25-34, jan. 2001. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/2/2>. Acesso em: 29 dez. 2021.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puaiti. A formação continuada de professores na educação superior: um estudo das legislações nacionais. **Revista Práxis Educacional**, Candeias - BA, v. 17, n. 44, p. 324-343, jan./mar. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-22.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

FERRARI FILHO, Fernando; TERRA, Fábio Henrique Bittes. Reflexões sobre o método em Keynes. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 70-90, jan./mar. 2016.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JUNIOR, Arlindo José; MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 307-335.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. Apresentação. *In*: ABIKAI NETO, Jorge. **Educação jurídica e formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2018. p. 07-12.

FRAUCHES, Celso. Educação superior comentada: políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior. **ABMES**, Brasília, v. 2, n. 83, nov. 2012. Disponível em:

<https://abmes.org.br/colunas/detalhe/680/educacao-superior-comentada-%E2%80%93-politicas-diretrizes-legislacao-e-normas-do-ensino-superior>. Acesso em: 6 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136–167, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor iniciante no ensino superior**: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidades e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores no Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL VILLA, Fernando. **Crise do professorado**: uma análise crítica. Tradução de TaliaBugel. Campinas: Papirus, 1998.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONÇALVES, Juliana Alice Fernandes. Decolonidade do conhecimento no âmbito jurídico: a possibilidade das teorias jurídicas feministas na perspectiva do ensino do direito no Brasil. **Captura Crítica**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 214-232, 2017.

Disponível em:

<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/capturacritica/issue/view/207/showToc>. Acesso em: 17 jan. 2021.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

GOUVÊA, Fernando; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 111-132, jan/jun. 2006.

GUEDES, Marilde Queiroz. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Sul-Sul Revista de Ciências Humanas e Sociais**, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 82-103, 2020.

GUEDES, Neide Cavalcante; ARAUJO, Hilda Mara Lopes. Fios se unem nas tramas do currículo e da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 764–786, jul./set.2017.

GUIMARÃES, Isaac Sabbá. **Metodologia do ensino jurídico**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 12 jan. 2021.

HESPANHA, António Manuel. **História das instituições**: épocas medieval e moderna. Coimbra: Almedina, 1982.

HICKERT, Carmen. **Enrique Dussel**: o professor à luz do conceito de mestre em umapraxis pedagógica libertadora. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-181, 2005.

HUPFFER, Haide Maria. **Educação jurídica e hermenêutica filosófica**. 2006. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. *E-book*.

JOAQUIM, Natália de Fátima *et al.* Estágio docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov./dez. 2011.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILLAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013.

KAWASAKI, Bruno César. Critérios da avaliação CAPES para Programas de Pós-Graduação. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 60, p. 102-117, maio 2017.

KUNZ, Eleonor **Educação física**: ensino e mudanças. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.

LELIS, Isabel. (2001). Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 40- 49, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 05-24, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, José Glauco Smith Avelino de; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido e suas contribuições para os estudos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-24, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230063>. Acesso em: 11 jan. 2022.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. Avaliação externa dos cursos jurídicos: análise dos indicadores. *In*: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Conselho Federal. **Ensino jurídico**: OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997. p. 56-67.

LOPES, Ana Lúcia Vitoriano; SÁ, Virgínio Isidro Martins. Avaliação da pós-graduação na UFC: as críticas dos coordenadores de programas à CAPES. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 4, n. 2, p. 1-24, 2019.

LOPES, Quenízia Vieira *et al.* A praxis enquanto categoria fundante na constituição da formação de professores sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 967-980, 2022. Número especial.

LÓPEZ HERRERÍAS, José Angel. **El profesor educador**: persona y tecnólogo. Madri: Cincel, 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-75.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**. Brasília, DF: Centro Acadêmico UnB, 1980.

MCLAREN, Peter. **Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1994.

MCLAREN, Peter. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. *In*: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da**

libertação em Paulo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACIEL, Richard Crisóstomo Borges. **Ensino jurídico positivista e a pedagogia de Warat.** Curitiba: Juruá, 2017.

MAGALHÃES, Victor Alves. **História da legislação brasileira sobre ensino jurídico através dos currículos:** análise comparativa com o desenvolvimento do primeiro curso de direito do Estado do Ceará. 2020. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

MARCHESE, Fabrizio. **A crise do ensino jurídico no Brasil a as possíveis contribuições da educação geral.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do direito:** conceito, objeto e método. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Lígia Márcia. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. *In:* MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valeria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Educação e humanização:** as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual da educação jurídica.** Curitiba: Juruá, 2008.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia jurídica:** do ensino tradicional à emancipação. Curitiba: Juruá, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 4-13, jul./dez. 2015.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1979.

MELO FILHO, Álvaro. Novas diretrizes e perspectivas. *In*: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Conselho Federal. **OAB ensino jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília: OAB, 1996.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. **Ensino jurídico: formação e trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2007.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, v. 11, n. 15, p. 75-92, jul./dez. 2006.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Docência superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **Os processos formativos de estudantes universitários paranaenses e suas relações com os artefatos digitais: uma proposta de mediação didática colaborativa baseada na cognição distribuída**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; LIMA, Claudia Maria de. A reconstrução da prática docente: reflexos na intervenção em uma experiência didática. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 36, p. 55-65, jan./jul. 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n.110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-31.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MORETTIN, Pedro Alberto; BUSSAB, Wilton de Oliveira. **Estatística básica**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

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

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1991.

OLABUENAGA, José Ignacio Ruiz; ISPIZUA, María Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana**: métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Estágio de docência na promoção da formação do docente da educação superior. **Anais [...]**. Curitiba: ANPED, 2016. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.15, n. 39, p.1011-24, out./dez. 2011.

OLIVEIRA, Isabela Fadul de; SANTANA, QuérenSamai Moraes. Relações de estágio e educação jurídica no Brasil. **Revista Jurídica da FA7**, Fortaleza, v. 17, n. 3, p. 13-28, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/revistajuridica/article/view/908/825>. Acesso em: 16 jul. 2021.

OLIVEIRA, José Sebastião de; TOFFOLI, Vitor. O ensino jurídico em nosso país no período imperial e no primeiro momento republicano, sua evolução histórico-metodológica e suas consequências na contemporaneidade. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI: SISTEMA JURÍDICO E DIREITOS FUNDAMENTAIS INDIVIDUAIS E COLETIVOS, 1., 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Fundação Bouitex, 2012. p. 8648-8675. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil**: a pós-graduação stricto sensu. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10236>. Acesso em: 14 maio 2022.

OLIVEIRA, Luciano. Não fale do código de Hamurábi! A pesquisa sociojurídica na pósgraduação em Direito. *In*: OLIVEIRA, Luciano. **Sua Excelência o Comissário e outros ensaios de Sociologia jurídica**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004, pp. 137-167.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Formação e atuação do professor na sociedade contemporânea: implicações e possibilidades. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 47-56, dez. 2011.

OLIVEIRA, Patrícia Zaccarelli; GEBRAN, Raimunda Abou. O profissional docente do direito: refletindo sobre sua prática pedagógica. **HOLOS**, Natal, v. 34, n. 3, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4206>. Acesso em: 13 set. 2020.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de; SILVA, Rosália de Fátima e. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 193–205, 2012. DOI 10.15628/holos.2012.913. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>. Acesso em: 28 fev. 2022.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. A literatura como aporte metodológico no ensino do direito. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (org.). **Educação jurídica**. 2. ed. Florianópolis: FUNJAB, 2012. p. 192-228.

PACHECO, José Augusto. Flexibilização curricular: algumas interrogações. *In*: PACHECO, José Augusto (org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto, 2000. p. 127-145.

PAIVA, Giovanni Silva. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 157-174, 2010.

PEREIRA, Flávia Souza Máximo; SILVA, Flávia Coelho Augusto. Teoria e prática no ensino jurídico: diálogo entre decolonidade do saber e pedagogia da libertação de Paulo Freire e Bell Hooks. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, Guanambi, v. 6, n. 1, p. e236, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://revistas.faculdadeguanambi.edu.br/index.php/Revistadedireito/article/view/236>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PEREIRA, Luiz Ismael. **Adorno e o direito: para uma crítica do capitalismo e do sujeito de direito**. São Paulo: Ideias e Letras, 2018.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. *In*: FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Sociedad, cultura y educación**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1991. p. 371-376.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Niterói, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINZÓN FRANCO, Boris Alberto. La educación jurídica como práctica de construcción social: hacia una reflexión pedagógica. **Revista Logos, Ciencia & Tecnología**, Bogotá, v. 1, n. 2, p. 65-83, 2010.

POSSIBILIDADE. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

PRADO, Edna Cristina do; SANTOS, Clecia Maria dos; PEREIRA JÚNIOR, Antonio Miguel. Pós-graduação stricto sensu em Direito: onde e como se forma o docente dos cursos de graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 12, n. 28, p. 443-470, 2015.

PROPOSIÇÃO. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. **Decreto 10, de 10 de abril de 1835**. [Cria na Capital da Província do Rio de Janeiro uma Escola Normal]. Província do Rio de Janeiro: Secretaria de Governo da Província, 1835. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%c2%ba10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 fev. 2022.

RAIMUNDO, Jerry Adriano. **A práxis como fenômeno formador**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RECHE, Bruna Donato; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita de. Formação docente para o ensino superior e os motivos de bacharéis frequentarem um programa de mestrado em educação. *In*: POISSON (org.). **Educação no Século XXI: formação docente, gestão e políticas pública**. Belo Horizonte: Poisson, 2019. v. 41, p. 15- 22.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Renato Janine. Para que serve a avaliação da pós-graduação: a visão da CAPES. **RAES: Revista Argentina de Educación Superior**, Buenos Aires, v. 4, n. 5, p. 63-104, 2012.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito.** Campinas: Papyrus, 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RIO DE JANEIRO. Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro. **Cadernos de exposições Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Museu da Justiça, 2011. Disponível em: <http://ccmj.tjrj.jus.br/documents/5989760/6464634/caderno-expo-2.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

ROCHA, Décio Vieira da; LEAL, Fernando; RIBEIRO, Leandro Molhano. A expansão da pós-graduação em Direito no Brasil (1998-2017): avanço quantitativo e persistências metodológicas. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 16, n. 2, p. e47110, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1981369447110>. Acesso em: 31 mar. 2022.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico para que(m)? tópicos para análise e reflexão. *In*: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Conselho Federal. **OAB: Ensino jurídico: diagnóstico, perspectiva e propostas.** 2. ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996. p. 101-120.

RODRIGUES, Horário Wanderlei. **A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo:** indo além do senso comum. 1992. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de direito: análise do Parecer CNE/CES n. 635/2018. *In*: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (org.). **Educação e diversidade:** por uma formação jurídica plural e democrática. Maringá: IDDM, 2018. p. 13-95.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo.** São Paulo: Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as bnc formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, p. 1-39, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>. Acesso em: 28 dez. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROMANELLI, Geraldo. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia,**

Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, v. 1, p. 119-133, 1998.

SÁ NETO, Clarindo Epaminondas de; MENEZES, Caroline Rodrigues. Ensino e prática jurídica no Brasil contemporâneo: diagnósticos críticos. **REJUR: Revista Jurídica da UFERSA**, Mossoró, v. 3, n. 6, p. 86-99, jul./dez. 2019.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. *In*: MIRANDA, Estela; PACIULLI BRYAN, Newton (ed.). **(Re)pensar la educación pública**: aportes desde Argentina y Brasil. Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p. 121-150.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **Gênero e docência**: infantilização e feminização nas representações dos discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. 2009. Tese (Doutorado em Educação e Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus *et al.* Formação do professor no contexto das novas diretrizes curriculares nacionais. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 10, n. 2, p. 214-222, ago. 2018.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alipio Marcio Dias. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SANTOS, Gustavo Ferreira. Gestão e avaliação da pós-graduação: dilemas e perspectivas. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 116, n. 1, p. 419-427, 2021.

SANTOS, Rodrigo Miotto dos; JUNIOR, Luiz Magno Pinto Bastos; ROSA, Alexandre Moraes da. Ensino jurídico e inteligência artificial: levando a sério a transformação digital nos cursos de direito. **Revista Científica Disruptiva**, Recife, v. 2, n. 1, jan./jul. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/98-Texto%20do%20artigo-696-1-10-20210701.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2018, v. 30. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto n. 27, de 12 de março de 1890**. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1890. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892**. Reforma a instrução pública do Estado. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1892. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893**. Addila diversas disposições á lei n.88, de 8 de Setembro de 1892. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1893. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-169-07.08.1893.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCAFF, Fernando. De juízes e jardineiros: a avaliação na pós-graduação em Direito. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 9., Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Renovar: PUC-Rio, 2002. p. 15-27.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf. Acesso em: 28 dez. 2021.

SCHOONEWOLFF, Porfirio Andres Bayuelo. La educación y el Derecho en torno a un nuevo paradigma transformador. **Justicia**, Barranquilla, v. 20, n. 27, p. 167-184, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/just/n27/n27a10.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZ, Stuart. **Burocracia e sociedade no Brasil colonial**: a suprema corte da Bahia e seus juízes: 1609-1751. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeira da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019.

SILVA, Mozart Linhares da. **O império dos bacharéis**. Curitiba: Juruá, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 14. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>. Acesso em: 29 dez. 2021.

STRECK, Lênio Luiz. Hermenêutica e ensino jurídico em terrae brasiliis. **Revista da Faculdade de Direito da UFPR**, Curitiba, v. 46, p. 27-50, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rfdufpr.v46i0.13495>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SUCUPIRA, Newton. Parecer CFE no 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 19 dez. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. **Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1/2, p. 110-117, jan./jun. 1932.

TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Ensino jurídico emancipatório: a pedagogia da libertação em Paulo Freire e a superação do bancarismo dogmático tradicional dos cursos jurídicos. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, p. 1147–1163, 2021. Número especial. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67735>. Acesso em: 17 maio 2022.

TORELLY, Marcelo Dalmás. Da dialética entre tradição e modernidade nos debates legislativos acerca da criação dos cursos jurídicos no Brasil: idéias e implicações da formatação dos conteúdos curriculares. *In*: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millenium Editora, 2007. p. 79-104.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI**: visão e ação. Paris: Unesco, 1998.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso. (org.). **Docência universitária**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 77-94.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor de ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização, 1982.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VENTURA, Deisy. **Ensinar direito**. Barueri: Manole, 2004.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Reflexões sobre o sistema de avaliação da capes a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 295–310, 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17/18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>. Acesso em: 5 jan. 2022.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. **Educere**, Umuarama, v. 7, p. 3835-3848, 2008.

VIEIRA, Camila de Oliveira. **Direito, ensino e formação docente: vertentes de uma democracia em construção**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2010.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A primeira Escola Normal do Brasil. *In*: NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 17-42.

VOGEL, Michely Jabala Mamede; KOBASHI, Nair Yumiko. Avaliação da pós-graduação no Brasil: seus critérios. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 15., 2015, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2015. p. 1-18.

WARAT, Luiz Alberto. **Introdução geral ao direito: interpretação da lei: temas para uma reformulação**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1994. t. 1.

WARAT, Luís Alberto; ROCHA, Leonel Severo; CITTADINO, Gisele. O poder do discurso docente das escolas de Direito **Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, n. 2, p. 146-52, 1980.

WEBER, Silke. O plano nacional de educação e a valorização docente: confluências do debate nacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez. 2015.

WITKER, Jorge; LARIOS, Rogelio. **Metodología jurídica**. Ciudad de México: McGraw-Hill, 1997.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE PESQUISA UTILIZADO NA COLETA DE DADOS

- 1) Perfil do colaborador (nome (opcional), idade e trajetória de formação acadêmica)
- 2) Há quanto tempo é professor (a)? A docência foi exercida majoritariamente em instituição pública ou privada? As instituições eram paranaenses?
- 3) Qual a sua atividade principal? A docência ou outra atividade jurídica? Qual critério você utilizou para eleger essa atividade como sendo a principal?
- 4) Você considera importante a formação didático-pedagógica para o exercício do magistério no Ensino Superior? Por que?
- 5) Durante a realização do curso de mestrado/doutorado houve a oferta dessa formação didático-pedagógica? De que modo? Essa formação teve alguma implicação na sua prática em sala de aula? Como, por exemplo, com uma disciplina voltada a discutir as questões didático-pedagógicas.
- 6) Qual sua experiência em relação ao estágio docente realizado durante o curso de mestrado/doutorado e sua importância para o aprimoramento profissional do professor?
- 7) Que outras atividades você participou durante o curso de mestrado/doutorado que colaboraram para a sua formação como docente no magistério superior? Tais como cursos, palestras, seminários que tratasse dos aspectos relativos à docência?
- 8) Quais os principais problemas didático-pedagógicos você tem enfrentado em sala de aula? E quais soluções você proporia?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa: “A formação didático-pedagógica do docente para o aprimoramento do ensino jurídico: a importância e os desafios dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito”, a ser realizada no curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Os objetivos da pesquisa são: I) Compreender as implicações da formação pedagógica ofertada por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito localizados no Estado do Paraná, na formação acadêmica e profissional dos discentes e egressos que atuam como docentes nos cursos de graduação em Direito; II) identificar de que forma os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, bem como os discentes e egressos dos programas podem atuar para valorizar a formação pedagógica de forma a implementar, no país, um ensino jurídico capaz de desenvolver o raciocínio crítico e fomentar a capacitação profissional dos alunos que cursam o bacharelado em Direito; III) analisar se os programas dos cursos *stricto sensu* apresentam em sua matriz algum componente curricular ou ações voltadas ao saber e fazer docente; IV) conhecer por meio das falas dos discentes e egressos dos programas se a formação vivenciada nos cursos *stricto sensu* implicaram de alguma forma na ação docente desenvolvida nas aulas de graduação em Direito; e V) analisar de que forma a utilização de metodologias de ensino podem contribuir para o aumento da qualidade dos cursos de graduação em Direito, por meio das falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: I) assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e II) participação de entrevista realizada pelo ambiente virtual com horário agendado de acordo com a disponibilidade do participante, cuja duração será de aproximadamente 15 minutos, sendo os questionamentos realizados a partir de perguntas semiestruturadas relacionadas à formação, a prática docente e a experiência acadêmica, profissional e

pessoal vivenciada durante a realização do curso de pós-graduação *stricto sensu* em Direito.

Por decorrência do isolamento social imposto pela pandemia da SARS-COV-2 (COVID-19), as entrevistas serão realizadas de maneira remota, resguardando a saúde do entrevistador e do participante. A assinatura do presente termo poderá se dar a partir de assinatura eletrônica, podendo ainda o participante imprimir o termo, assinar e digitalizar novamente para ser encaminhado por correio eletrônico ou outra forma digital e ser devidamente arquivado.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos deste estudo e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos que o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: I) o estudo poderá proporcionar um exercício de problematização no que se refere à construção do conhecimento sobre o exercício do magistério no âmbito do ensino jurídico, além de permitir uma reflexão em relação ao saber e ao fazer docente e II) o participante poderá contribuir com o desenvolvimento da pesquisa científica no âmbito acadêmico universitário.

Faz-se necessário ressaltar que, toda pesquisa envolve riscos, ainda que mínimos, ao sujeito quando da participação da coleta de dados. Nesses casos, o pesquisador responsabilizar-se-á em amparar o pesquisado e dar todo o apoio necessário. No caso de risco de ordem física, como por exemplo, sangramentos, dores, mal-estar, e outros, o pesquisador se compromete a dar toda a assistência e se for o caso, solicitar auxílio dos serviços da área da saúde mesmo que de maneira remota, assim como nos casos de sofrimentos psíquicos, tais como dores de cabeça, esgotamento, irritabilidade e outros.

Para não haver riscos de perda dos dados, e em conformidade ao Ofício Circular n. 02/2021/CONEP/SECNS/MS, serão armazenados em drive externo, além de serem impressos e arquivados por meio físico na sala de permanência do

pesquisador, sendo excluído todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Sobre essa informação, conforme a Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, é obrigação do pesquisador "f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa". Nesse sentido, todas os dados coletados ficarão armazenados por um período de 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador.

Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de outros esclarecimentos poderá nos contatar por meio das seguintes informações: Luiz Gustavo Tiroli (responsável pela pesquisa) pelo telefone (43) 9.9112-8084 ou pelo endereço eletrônico: luiz.gustavo.tiroli@uel.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do Laboratório Escola (LABESC), no Campus Universitário, telefone: (43) 3371-5455 ou endereço eletrônico: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (a) senhor (a).

Luiz Gustavo Tiroli
(Pesquisador responsável)

Londrina, _____ de _____ de 2021.

Eu, _____ tendo
sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em
participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: ___ de _____ de 2021.