

Atividades formativas curriculares: desafios, possibilidades e proposições para a formação de professores para o ensino jurídico

Curricular training activities: challenges, possibilities and propositions for training teachers for legal education

Actividades curriculares formativas: desafíos, posibilidades y propuestas para la formación de docentes para la enseñanza jurídica

Luiz Gustavo Tiroli 

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil
luiz.gustavo.tiroli@uel.br

Adriana Regina de Jesus Santos 

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil
adrianar@uel.br

Recebido em 12 de dezembro de 2022

Aprovado em 02 de janeiro de 2023

Publicado em 18 de março de 2024

RESUMO

A formação didático-pedagógica dos professores do ensino jurídico é um grande desafio na área. Não existem resoluções que tratem da formação de professores para o Ensino Superior, apenas o indicativo do artigo 66 da LDB, que aponta os cursos de mestrado e doutorado como responsáveis prioritários por essa formação. Nesse contexto, questiona-se: de que maneira os egressos percebem a formação didático-pedagógica oferecida por meio das atividades formativas curriculares nos cursos de mestrado e doutorado em Direito e, conseqüentemente, quais são suas implicações para o ser e fazer docente dos professores do ensino jurídico? Assim, o objetivo desta investigação consiste em analisar criticamente as implicações da formação didático-pedagógica oferecida por meio das atividades formativas curriculares dos cursos acadêmicos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito, tendo como premissa as percepções dos egressos em relação às atividades vivenciadas. A pesquisa bibliográfica e de campo, o tratamento qualitativo dos dados e a análise de conteúdo foram os encaminhamentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas realizadas a partir de questionário semiestruturado com 90 professores do ensino jurídico que são egressos dos cursos de mestrado ou doutorado em Direito localizados no estado do Paraná, no período de 2017 a 2020. Nas considerações finais, verifica-se que não basta apenas

oferecer atividades formativas curriculares; é importante construir uma cultura institucional de participação dos estudantes nessas atividades, bem como um processo contínuo de avaliação das estratégias adotadas e da intencionalidade formativa na consecução do projeto educacional almejado, seja para conservá-lo ou transformá-lo.

Palavras-chave: Formação didático-pedagógica; Ensino jurídico; Currículo; Mestrado; Doutorado.

ABSTRACT

The didactic-pedagogical training of legal education teachers is a major challenge in the area. There are no resolutions that deal with teacher training for Higher Education, only the indication of article 66 of the LDB, which points to master's and doctorate courses as primarily responsible for this training. In this context, the question is: how do graduates perceive the didactic-pedagogical training offered through curricular training activities in master's and doctorate courses in Law and, consequently, what are its implications for being and doing teaching by professors of law? legal education? Thus, the objective of this investigation is to critically analyze the implications of the didactic-pedagogical training offered through the curricular training activities of stricto sensu postgraduate academic courses in Law, taking as a premise the perceptions of graduates in relation to the activities experienced. Bibliographic and field research, qualitative data treatment and content analysis were the methodological approaches adopted for the development of the research. Data were collected through interviews carried out using a semi-structured questionnaire with 90 legal education professors who graduated from master's or doctorate courses in Law located in the state of Paraná, from 2017 to 2020. In the final considerations, it was verified that if it is not enough to simply offer curricular training activities; It is important to build an institutional culture of student participation in these activities, as well as a continuous process of evaluating the strategies adopted and the training intentionality in achieving the desired educational project, whether to conserve or transform it.

Keywords: Continuing training; Legal education; Curriculum; Master's degree; Doctorate degree.

RESUMEN

La formación didáctico-pedagógica de docentes de educación jurídica es un gran desafío en el área. No existen resoluciones que versan sobre la formación docente para la Educación Superior, sólo la indicación del artículo 66 de la LDB, que señala a las carreras de maestría y doctorado como principales responsables de esta formación. En este contexto, la pregunta es: ¿cómo perciben los egresados la

formación didáctico-pedagógica que se ofrece a través de las actividades de formación curricular en las carreras de maestría y doctorado en Derecho y, en consecuencia, cuáles son sus implicaciones para ser y hacer docencia por parte de profesores de educación jurídica? Así, el objetivo de esta investigación es analizar críticamente las implicaciones de la formación didáctico-pedagógica ofrecida a través de las actividades de formación curricular de los cursos académicos de posgrado en Derecho estricto sensu, tomando como premisa las percepciones de los egresados en relación a las actividades vividas. La investigación bibliográfica y de campo, el tratamiento de datos cualitativos y el análisis de contenido fueron los enfoques metodológicos adoptados para el desarrollo de la investigación. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas realizadas mediante cuestionario semiestructurado a 90 profesores de educación jurídica egresados de cursos de maestría o doctorado en Derecho ubicados en el estado de Paraná, de 2017 a 2020. En las consideraciones finales, se verificó que si No basta con ofrecer simplemente actividades de formación curricular; Es importante construir una cultura institucional de participación estudiantil en estas actividades, así como un proceso continuo de evaluación de las estrategias adoptadas y la intencionalidad formativa en el logro del proyecto educativo deseado, ya sea para conservarlo o transformarlo.

Palabras clave: Formación didáctico-pedagógica; Educación jurídica; Plan de estudios; Maestría; Doctorado.

Introdução

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 epistemológica, antialogismo e legalismo são marcas do ensino jurídico tradicional importado.

A falta de formação didático-pedagógica 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 democrático, crítico e 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).

Em relação à formação de professores para o ensino jurídico, não existem diretrizes ou resoluções que direcionam esse processo formativo, tão somente poucos

artigos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dentre eles, o artigo 66, que preconiza que a formação de professores para o Ensino Superior deve ocorrer, prioritariamente, nos cursos de mestrado e doutorado. Entretanto, a Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira prioriza a pesquisa, de modo que a questão da formação de professores no aspecto do ensino acaba preterida.

Diante disso, tem-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira os egressos percebem a formação didático-pedagógica ofertada por meio das atividades formativas curriculares nos cursos de mestrado e doutorado em Direito e, conseqüentemente, suas implicações para o ser e fazer docente dos professores do ensino jurídico? O objetivo geral consiste em analisar criticamente as implicações da formação didático-pedagógica ofertada por meio das atividades formativas curriculares dos cursos acadêmicos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito, tendo como premissa as percepções dos egressos a respeito das atividades vivenciadas.

Para tanto, adota-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e de campo. A estratégia de coleta de dados adotada é a entrevista com roteiro de perguntas semiestruturado, tendo como parâmetro o tratamento qualitativo dos dados e a análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016). 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 recrutamento dos participantes foi realizado a partir de convite feito aos professores que atuam no Ensino Superior no curso de graduação em Direito e que são egressos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do estado do Paraná, identificados a partir dos documentos públicos disponíveis nos endereços eletrônicos das Instituições de Ensino Superior. O parâmetro temporal adotado corresponde aos egressos dos últimos 4 anos, contemplando o período da Avaliação Quadrienal (2017-2020) realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em relação aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no país.

Foram entrevistados 90 professores, que declararam sendo 54% do gênero feminino e 46% do gênero masculino, 77% têm entre 30 e 45 anos, 66% são oriundos

dos cursos de mestrado e 34% dos cursos de doutorado, 82% exercem a docência entre 3 e 10 anos, em Instituições de Ensino Superior privadas (93%) localizadas no estado do Paraná (90%). 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 de idade, egressas do curso de mestrado e que exercem a docência há 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.

A construção das categorias analíticas, tendo como referência o roteiro da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016), ocorreu em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos dados. Nessa primeira fase, as entrevistas 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). Portanto, o *corpus* é constituído pelos documentos elaborados por meio da transcrição das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa.

As unidades de registro temáticas foram aproximadas por meio da analogia e demonstradas por meio da frequência. As categorias foram estabelecidas a partir da frequência de aparição de temas (palavras, frases, expressões) (Moraes, 1999; Biagi, 2010) mencionados pelos professores entrevistados, tendo como premissa o aspecto objetivo-quantitativo em relação à porcentagem de repetição das unidades de registro temática.

A constituição das categorias foi feita posteriormente, a fim de que emergissem das respostas dos participantes da pesquisa e não fossem impostas de maneira preestabelecida. 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 categoria estabelecida é denominada de 'atividades formativas curriculares' e as subcategorias foram identificadas como: I) Atividades formativas curriculares colaterais (61%); II) Atividades formativas curriculares voltadas à pesquisa (23%); e

III) Atividades formativas curriculares voltadas ao ensino (16%). Após a identificação das categorias, procedeu-se à análise a partir da revisão bibliográfica, problematizando as falas dos entrevistados de acordo com os objetivos da investigação.

Para alcançar o objetivo acima delineado, o artigo está organizado em quatro seções. Inicialmente, discorre-se sobre o conceito de atividades formativas curriculares adotado e a participação dos entrevistados nesses processos formativos. Na sequência, aborda-se sobre as atividades formativas que têm natureza colateral, isto é, carecem de intencionalidade formativa em relação à docência, pois não visam oferecer formação didático-pedagógica voltada ao exercício do magistério. A próxima seção trabalha as atividades curriculares que trataram sobre pesquisa, em que se verificou uma confusão entre a formação para a pesquisa e a formação para o ensino. E, por fim, analisam-se as atividades formativas curriculares voltadas a ser e fazer docente no ensino jurídico.

Formação didática-pedagógica de professores para o ensino jurídico: importância das atividades formativas curriculares

A categoria 'atividades formativas curriculares' utilizada nesta investigação corresponde às estratégias, atitudes, ações e omissões que são adotadas ou não no decorrer do processo educativo-formativo dos professores entrevistados. Nessa visão, pode-se conceituar currículo como “[...] um plano de intenções que assume uma proposta de cunho político, a qual reflete as opções fundamentais do nível de formação.”. (Pacheco, 2000, p. 29). Portanto, nessa categoria, abordam-se 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. Isso significa a compreensão do

currículo como um elemento em constante escrita, nunca acabado, haja vista 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 institucionalizado, porém em constante mudança (Guedes; Araujo, 2017). Nesse entendimento, McLaren (2021) sustenta que os professores necessitam ter consciência de que o mundo histórico e cultural é uma realidade construída, por essa razão, passível de ser transformada.

Como ocorre no âmbito da formação de professores, o currículo é terreno de contestação e disputa (Moreira; Silva, 1997; Apple, 2017), um espaço para a transformação ou para a conservação. Nesse sentido, a análise sobre currículo não se limita à 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, 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 entrevistados. Isso contribui, 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 que verse sobre elementos didático-pedagógicos voltados ao trabalho docente na matriz curricular. Isso porque 48% dos entrevistados assinalam que os cursos de mestrado e doutorado não ofertam atividades formativas curriculares que tratem especificamente do ser e fazer docente ou apenas menciona o estágio em docência, como pode ser verificado nos depoimentos abaixo:

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).

Uma disciplina específica para a área da pedagogia a gente não tem, eu acho que é interessante em qualquer mestrado, não é? (E71).

Os relatos apontam para a necessidade de os cursos de mestrado e doutorado em Direito propiciarem atividades formativas curriculares voltadas à formação didático-pedagógica de seus estudantes. Para esses professores, inclusive, essa formação teria que ocorrer por meio de uma disciplina obrigatória no currículo dos referidos cursos.

Nesse ponto, é importante ressaltar que 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 (48%), de que os cursos de mestrado e doutorado não promoviam atividades formativas curriculares com vistas à formação de professores, revela uma opção do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Essa condição que não é providencialmente estabelecida ou naturalmente consolidada, mas é resultado do embate de visões de mundo e de relações de poder, que consideram disciplinas curriculares específicas da formação jurídica mais importante do que as relacionadas à formação do ser e fazer docente. O currículo fala por aquilo que está escrito e por aquilo que foi omitido.

Além disso, os entrevistados, em sintonia com o artigo 66 da LDB (Brasil, 1996), reconhecem esses cursos como os responsáveis prioritários por essa formação e ressaltam que a Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito tem a finalidade de formar

professores para o ensino jurídico. Os depoimentos a seguir atestam essa afirmação:

A Pós-Graduação *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, vá assumir uma sala de aula (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, 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, a gente não tem nenhuma discussão quanto a isso, nada, nada, nada (E20).

Formar o profissional para a docência no Ensino Superior é uma das funções dos cursos de mestrado e doutorado, segundo os relatos anteriores. Um dos professores inclusive reconhece que se formou como docente no âmbito do curso de mestrado. No entanto, os entrevistados destacam que, embora essa seja uma das finalidades desses cursos, não haviam percebido qualquer discussão a respeito dessa questão durante a realização do mestrado ou doutorado.

É importante ressaltar ainda que, mesmo quando as atividades formativas curriculares voltadas para questões didático-pedagógicas são oferecidas pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do estado do Paraná, ocorre uma preterição dessas atividades por parte dos pós-graduandos, em aproximadamente 23% das situações analisadas. 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 por agenda (E17).

Eu não fiz, até gostaria de ter feito, mas os horários não davam certo com a minha agenda, era uma incompatibilidade de horários (E21).

Me inscrevi nessa matéria e acabei não cursando, porque vieram outras que eu precisava fazer (E30).

Eu não pude fazer, porque devido a pandemia, quando eu seleccionei as disciplinas... Então me concentrei mais nas publicações (E32).

Tem uma disciplina, eu já terminei os meus créditos e, por isso, não vou fazer (E38).

Eu não fiz, eu optei por cumprir outros créditos (E40).

Como visto, não basta que esteja prevista a oferta de uma disciplina específica voltada à metodologia do Ensino Superior no currículo formal do curso, sem engajamento dos professores e da estrutura institucional do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, em muitos casos, o pós-graduando acaba não optando por conteúdos relacionados à docência por não ter tido a oportunidade de refletir sobre essa necessidade durante a formação inicial, o que se prorroga na formação continuada.

Logo, existe uma contradição entre o reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado como espaços de formação docente e a importância de uma disciplina voltada para esse fim na matriz curricular; e a prática dos egressos, que acabam preterindo esses elementos, mesmo quando oferecidos (23%). Além disso, da totalidade de entrevistados, em torno de 22% participaram das atividades curriculares ofertadas, outros 7% do total, mesmo que tenham participado, consideram a formação disponibilizada insuficiente ou superficial para garantir um processo formativo continuado capaz de lidar com a complexidade do trabalho docente, como pode ser aferido abaixo:

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 ou incipiente a formação (E82).

Essa disciplina era o seguinte, 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 minha vida, 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 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 realiza 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 incipiente ou nula. Outros ainda ressaltam que a estratégia foi rudimentar, insuficiente e falha, e que não mudou nada ou não trouxe nenhuma contribuição. Aqui é preciso ressaltar a respeito das possíveis expectativas dos professores no que concerne a essa formação, tendo em consideração que muitas vezes eles podem ter concebido esse processo formativo como um 'ensinar a fazer', isto é, uma formação permeada por um 'saber-útil', e não sendo dessa forma, 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 teriam a finalidade de formar professores, pois não seriam todos os

egressos que vão para a docência, não merece prosperar. Isso porque todos os 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; Scaff, 2002; Angelo; Forte, 2021). Por isso, é atribuição dos cursos de mestrado e doutorado proporcionar e incentivar as atividades formativas curriculares voltadas à formação didático-pedagógica, ainda que muitos não o façam, conforme pode ser observado abaixo:

Quadro 1 – 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 pelos autores com base em dados coletados por meio da entrevista, 2021.

Em resumo, os dados obtidos por meio das entrevistas indicam que 48% dos professores não tiveram atividades formativas curriculares voltadas à formação de professores, ou mencionam apenas o estágio docente como estratégia formativa. Ademais, 23% dos entrevistados não as realizaram, ainda que proporcionadas pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, e 7% dos professores consideraram as atividades insuficientes ou superficiais em termos de contribuição para a formação relacionada ao magistério.

No entanto, é importante ressaltar que todos os entrevistados são professores atuantes em salas de aula de cursos de Direito, o que indica uma contradição na formação oferecida. Ainda que tenham passado pelos cursos de mestrado e

doutorado, esses professores não têm vivenciado atividades formativas curriculares específicas para a prática docente.

Após discutir a importância de oferecer atividades formativas curriculares nos Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito e analisar a participação dos estudantes nessas atividades, é relevante refletir sobre as percepções dos entrevistados sobre as atividades vivenciadas durante o percurso formativo nos cursos de mestrado e doutorado em Direito.

Atividades formativas curriculares colaterais: formação docente carente de intencionalidade

Em meio à frequência de aparição, identificada por meio das falas dos professores entrevistados, foi possível contemplar a emergência da subcategoria intitulada de 'atividades formativas curriculares colaterais', que se refere às ações e estratégias que são desenvolvidas no âmbito do currículo real, da prática cotidiana e da aplicabilidade do currículo formal no contexto dos processos de ensino e aprendizagem. São atividades curriculares que contribuem, de certo modo, para a formação docente. Elas carregam o termo colateral por não serem desenvolvidas para esse fim, logo, carecem de intencionalidade formativa relacionada ao aspecto didático-pedagógico. Mesmo assim, são reconhecidas e mencionadas pelos entrevistados como elementos que implicaram em sua formação docente.

Entre essas estratégias, destaca-se a metodologia de seminário. Quando questionados sobre as experiências formativas vivenciadas durante a realização dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, aproximadamente 61% do total de entrevistados destacou 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 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).

O seminário é o carro-chefe da dinâmica da aula do curso de mestrado, foi o que sem dúvida mais me aproximou, que mais me capacitou para eu me tornar docente (E11).

A metodologia está implícita nela, então, por exemplo, a forma de organizar minha apresentação de seminário implicou no meu trabalho como professora (E37).

90% das matérias são seminários. De certa forma, te prepara para você ter e 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 é frequentemente associada a ideias de treinamento, organização, capacitação e preparo, que refletem uma abordagem focada no tecnicismo-pragmático. Ao contrário, adotando-se uma perspectiva crítica-emancipatória, a formação de professores necessita ser alicerçada em sólido conhecimento científico, teórico e cultural, concebendo o docente como um profissional intelectual capaz de autonomia e criticidade (Moreira, 2021).

Em síntese, o seminário é uma atividade que se situa na margem das estratégias que podem contribuir para a formação docente, pois não tem intencionalidade formativa nesse sentido. Embora contribua indiretamente, não é desenvolvido com esse propósito. Martins (2010, p. 14), portanto, ressalta que a formação de professores deve ser vista como uma trajetória intencionalmente planejada de formação de indivíduos para a efetivação de uma determinada prática social, não pode um processo improvisado ou carente de intencionalidade.

Além dos seminários, os professores entrevistados ressaltam a importância de outras atividades curriculares formais e não-formais que contribuíram de certa forma para a formação didático-pedagógica, direta ou indiretamente (colateral). Com relação às atividades formativas curriculares complementares, como cursos, palestras e eventos que abordassem os aspectos relativos à formação didático-pedagógica, cerca de 89% afirmaram que não são oferecidas especificamente sobre essa temática. Essas atividades tratam 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 docente, como relatado abaixo:

Promove eventos para você apresentar trabalhos, mas não 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 ou 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, foram 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 estudantes com aspectos relativos à formação docente. Logo, prioriza-se atividades voltadas as especificidades do campo de investigação em detrimento de conhecimentos didático-pedagógicos que seriam fundamentais para a formação de professores para o ensino jurídico.

Outrossim, apenas 32% do total de entrevistados reconhece que, indiretamente, tais estratégias, ainda que tratando de outros temas, contribuíram para a sua formação docente. Nesse ponto, cumpre ressaltar que as atividades de pesquisa, apresentação, escrita de artigos científicos, palestras ministradas e participação de eventos acadêmicos são atividades que compõem a prática do mundo acadêmico, englobando, portanto, o trabalho docente no Ensino Superior.

Como observa Mello (2007), de fato, os cursos de mestrado e doutorado proporcionam um profundo desenvolvimento intelectual no pós-graduando, sobretudo pela participação das atividades que foram mencionadas pelos entrevistados. Todavia, isso não significa que os cursos estejam preparando os alunos para atuarem em sala de aula.

Em vista disso, essas estratégias contribuem para essa formação global, mas não têm 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, portanto, 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 (Cunha, 2013), aprendem fazendo, imitando e rechaçando modelos a partir do crivo subjetivo-contingencial. A seguir, tem-se os relatos dessas atividades complementares:

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 (E24).

Eles convidaram a gente para dar aula, mas não teve um debate em relação a isso, não tem uma discussão profunda sobre metodologia e nada disso (E27).

Acabei ministrando um razoável número de palestras, algumas delas, inclusive, porque o próprio Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* 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 (E30).

Os entrevistados reconhecem essas atividades como formativas, mas não como voltadas ao trabalho docente especificamente. 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*. Deve haver, portanto, uma coesão entre perceber o problema relativo à formação docente, teorizar soluções, traçar planejamentos e executar atividades para esse fim. Na perspectiva crítica-emancipatória, não poderia ser diferente, já que a práxis é a categoria fundante da formação de professores.

Na concepção de Vázquez (2011), a práxis é a relação entre a teoria e a prática, intenção e ação, com vista à 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 sentindo particular desta ação”. Por conseguinte, 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 e, ao transformá-la, transforma a si mesmo (Duarte, 2003; Martins, 2014). Por isso, as atividades formativas não podem ser colaterais, indiretas ou meramente contributivas. Não obstante 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, visto que a reflexão pela prática é limitada à realidade reflexionada e desconsidera o trabalho intelectual do professor (Giroux, 1997; Batista, 2017). E, assim, 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 com vistas à emancipação.

Atividades formativas curriculares voltadas à pesquisa: distorções a respeito da formação didático-pedagógica

Quando questionados a respeito dessas estratégias formativas vivenciadas durante a feitura dos cursos de mestrado e doutorado em Direito, aproximadamente 23% do total de entrevistados menciona os 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 à 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 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 lembraram dessa disciplina, provavelmente porque todas as demais se concentravam em temas específicos do Direito, e essa era a disciplina que mais se aproximava da pergunta formulada. No entanto, a finalidade e a intencionalidade dessa disciplina não são formar para os aspectos didático-pedagógicos com foco na docência.

Na Pós-Graduação *stricto sensu*, como visto, a pesquisa científica é predominante (Paiva, 2010; Gatti *et al*, 2019), e por vezes suprime as outras realidades relacionadas ao ensino e à extensão. Embora o perfil ideal a ser seguido seja o do professor-pesquisador, já que não deve haver dissociabilidade entre o ato de ensinar e pesquisar (Freire, 2013), os conteúdos que são 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, sem que um elemento se sobreponha ao outro, cumprindo o duplo objetivo da Pós-Graduação *stricto sensu*: formar pesquisadores e professores (Cury, 2009). Conforme relatado pelos entrevistados, existem casos em que os conteúdos de metodologia do ensino dividem espaços 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 do magistério. Então, você aprende lá as várias técnicas (E61).

Em que pese o foco da Pós-Graduação *stricto sensu* estar assentado na pesquisa, são esses os responsáveis pela formação dos docentes para os cursos superiores, devendo contemplar práticas e ações voltadas a esse 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 à licenciatura, sendo lançado ao ensino jurídico, ao cotidiano da sala de aula, ao relacionamento psicossocial com os alunos, à elaboração de planos de aula e à aplicação de processos avaliativos sem, ao menos, ter tido contato com disciplinas voltadas a discutir a prática docente, nem na graduação (por causa do bacharelado), nem no mestrado ou doutorado (por causa da falta de oferta de disciplinas e atividades).

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 de fundamentos epistemológicos, filosóficos, teórico-metodológicos e didático-pedagógicos do campo do ensino, não podendo substituir uma disciplina específica sobre metodologia do ensino, pois não cumpre a função de formar para a docência.

Atividades formativas curriculares voltadas ao ensino: implicações no ser e fazer docente

As atividades formativas curriculares voltadas para o ensino vão ao encontro da necessidade de promover formação docente específica para os estudantes. Após análise sobre os elementos curriculares colaterais e dos conteúdos voltados à pesquisa, incorrendo ambos no desafio da intencionalidade formativa, abordam-se a seguir as falas dos entrevistados que tiveram a oportunidade de participar de atividades formativas curriculares que visavam à finalidade de formar os pós-graduandos para o trabalho docente, situação que foi frequente em aproximadamente 16% do total de entrevistados.

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 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.

No Brasil, 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 Ferreira Sobrinho (1997) defendem a importância dessa disciplina a décadas, devendo, inclusive, tornar-se “matéria obrigatória nos currículos de pós-graduação da área do Direito” (Melo Filho, 1979, p. 143).

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”. E nesse sentido, a experiência de uma disciplina específica que versasse sobre os elementos didático-pedagógicos voltados ao ensino foi importante para esses sujeitos, 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, muda completamente a visão (E67).

Eu fiz uma disciplina e te digo que foi até constrangedor, eu olhei e pensei, 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 eu aprendi nessa disciplina eu levo para sala de aula, minha vida ficou muito mais fácil (E39).

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 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 relata a seguir, foi decisiva para a sua opção pela carreira docente. Logo, é necessário confrontar 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. É importante considerar que a ausência desses conteúdos curriculares pode estar impossibilitando a descoberta do sujeito para o magistério, como pode ser notado no depoimento a seguir:

Eu tive aula de 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 à formação de professores (currículo formal). A falta de intencionalidade formativa e de promoção dessas atividades compromete a realização dessa 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 que incidem 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 a formação tradicional-transmissiva ou técnica-prática pouco contribuirá para a superação dos desafios que afligem o ensino jurídico desde a sua fundação.

Considerações finais

A formação de professores para o ensino jurídico enfrenta diversos desafios (passado), incluindo a falta de conteúdos e atividades voltados para a prática docente. A partir das falas dos entrevistados, foi possível identificar esses desafios e as possibilidades (presente) de superação, ou seja, as estratégias adotadas para transpor as barreiras históricas. Além disso, têm-se as proposições (futuro), isto é, algumas propostas e sugestões de ações que podem ser implementadas para a formação didático-pedagógica dos professores do ensino jurídico no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu*, uma formação capaz de colaborar para a construção de um ensino do Direito desentranhado de suas amarras do passado e comprometido com o por vir.

A partir do levantamento bibliográfico e do tratamento e interpretação de dados, a primeira proposta diz respeito à implementação de uma disciplina curricular específica para a metodologia do ensino jurídico. Essa disciplina poderia abranger tópicos como a história do ensino jurídico, atos normativos que regulam o trabalho docente, planejamento das atividades de ensino e aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação, entre outros conteúdos relevantes. Além disso, a disciplina poderia ser ministrada em conjunto por professores do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito e outros Programas de Pós-Graduação ou cursos de licenciatura, a fim de integrar conhecimentos das áreas do Direito e da Educação.

A segunda proposta diz respeito à aceitação de atividades complementares como créditos opcionais. Dessa forma, os pós-graduandos teriam a oportunidade de participar de cursos, palestras, seminários, eventos e disciplinas que abordem os aspectos didático-pedagógicos em outros departamentos de Educação e cursos de licenciatura, e essas atividades seriam reconhecidas em seus Programas de Pós-

Graduação *stricto sensu* em Direito. Também seria importante que os referidos programas oferecessem essas atividades, inclusive de forma interdisciplinar, por meio de convênios.

A terceira proposta consiste em incluir a disciplina obrigatória ou optativa de metodologia do ensino jurídico, a oferta de atividades complementares com concessão de créditos curriculares, entre outras estratégias, como um requisito para a avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dado a importância e o poder indutivo da avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (Vogel; Kobashi, 2015; Santos, 2021), a CAPES, ao adotar critérios relativos à formação de professores, reconheceria as estratégias que vêm sendo implementadas, ao mesmo tempo em que poderia estimular aquelas instituições que ainda não iniciaram essa discussão a criar esse espaço de reflexão e autoavaliação.

Esse ponto é central, alguns Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do estado do Paraná têm desenvolvido estratégias e atividades formativas, como pode ser observado pelas falas de alguns dos entrevistados, isto é, trata-se de um processo em andamento, e a investigação possibilitou observar desafios (passado), 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 a 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.

Isso posto, a partir dos dados analisados, é preciso destacar também que,

apesar de uma parcela dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito oferecer atividades formativas, apenas cerca de 23% dos alunos optaram por esses elementos. Portanto, a simples previsão no aspecto formal não é suficiente. É necessário um processo mais amplo de conscientização no interior dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, para que os aspectos didático-pedagógicos possam fazer parte da formação dos alunos de mestrado e doutorado.

Essa narrativa sobre a importância da formação didático-pedagógica dos professores dos cursos de Direito no âmbito dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* deve ser institucionalizada. Não se trata apenas de oferecer atividades formativas curriculares, como disciplinas, palestras, cursos e estágios, mas também de estimular a participação dos alunos nessas atividades. Além disso, é preciso discutir os princípios teórico-conceituais que orientam a realização dessas atividades e o perfil docente que se almeja formar a partir delas.

Ao se analisar os resultados desta pesquisa, é possível perceber a importância de se oferecer atividades formativas curriculares voltadas especificamente para o trabalho docente. A maioria dos entrevistados constatou a oferta de ações e estratégias colaterais, como seminários, que não têm intencionalidade formativa no que se refere ao aspecto didático-pedagógico da formação de professores. Não obstante possam contribuir indiretamente, essas ações e estratégias não cumprem seu papel, uma vez que a docência não é uma atividade improvisada ou amadora, exige conhecimentos intrínsecos que não podem ser marginalizados.

Observou-se também que cerca de 23% dos depoimentos vinculavam as atividades formativas curriculares a uma perspectiva de formação para a pesquisa, o que embora seja importante, não supre as demandas do trabalho docente. Apenas 16% dos egressos perceberam que as atividades formativas eram destinadas à formação de professores, o que revela a necessidade de uma maior conscientização sobre a importância dessa formação.

Por fim, é relevante destacar que os resultados são incipientes e baseados nas percepções dos egressos sobre sua experiência formativa. Portanto, é necessário expandir as pesquisas e discussões para se obter uma compreensão mais aprofundada dessa temática. A discussão curricular é fundamental para compreender

a opção político-institucional que reflete os elementos ideológicos, sociais e culturais que atravessam o campo curricular como espaço de embate de visões de mundo, revelando mais do que apenas a presença ou ausência das atividades formativas, mas também os elementos que a norteiam. Em uma abordagem crítica-emancipatória, busca-se oferecer uma formação que não esteja comprometida com a repetição de velhas práticas e com a manutenção do sistema vigente, mas que tenha como finalidade a construção de um ensino jurídico democrático, plural e emancipatório.

Referências

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.

APPLE, Michael Whitman. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530>. Acesso em: 25 mar. 2022.

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.

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.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia do ensino superior**: realidade e significado. Campinas: Papirus, 1994.

BIAGI, Marta Cristina. **Investigación científica**: guía práctica para desarrollar proyectos y tesis. Curitiba: Juruá, 2010.

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/19394.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

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.

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.

DAVINI, Maria Cristina. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

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.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores no Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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.

KUNZ, Eleonor. **Educação física: ensino e mudanças**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

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.

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.

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.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. **Ensino jurídico: formação e trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2007.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1979.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-31.

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.

MORETTIN, Pedro Alberto; BUSSAB, Wilton de Oliveira. **Estatística básica**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

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.

RAIMUNDO, Jerry Adriano. **A práxis como fenômeno formador**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

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.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

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.

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.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)