

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO JURÍDICO:
uma análise dos cursos públicos de pós-graduação *stricto sensu* em direito do estado do
Paraná/Brasil**

***CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS FOR LEGAL EDUCATION: an analysis of
public stricto sensu postgraduate courses in law in the state of Paraná/Brazil***

Luiz Gustavo Tirol¹

Adriana Regina de Jesus Santos²

RESUMO: Consigne-se que o professor é um ator indispensável no processo de ensino e aprendizagem tendo como parâmetro o perfil do profissional que se pretende formar descrito na proposta pedagógica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pois este não se constitui apenas num documento com propostas metodológico-pedagógicas, mas num articulador de ações humanas, uma vez que a sua construção e reconstrução deve ser um espaço para reflexões e estímulo aos docentes para se buscar intensamente a sua concretização. Isso posto, o presente artigo tem como objetivo analisar, por meio da proposta curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, as estratégias utilizadas no que se refere ao saber e fazer docente, a partir de três categorias: I - objetivos voltados à formação docente; II - estágio docente e III - disciplinas relativas à formação continuada de professores. Como metodologia, trata-se de uma abordagem qualitativa, em que se adotou a pesquisa bibliográfica e documental tendo como objeto de análise a proposta pedagógica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito localizados no Estado do Paraná. Ao término do estudo, constatou-se que os dados coletados evidenciam a necessidade de se repensar a forma como os cursos de mestrado e doutorado tem tratado a formação continuada de professores para o ensino jurídico, demandando, inclusive, uma reflexão sobre o processo avaliativo desses cursos junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

PALAVRAS-CHAVES: Formação docente. Ensino jurídico. Mestrado. Doutorado. Paraná.

ABSTRACT: It should be noted that the teacher is an indispensable actor in the teaching and learning process, having as a parameter the profile of the professional who intends to graduate described in the pedagogical proposal of *stricto sensu* graduate courses, as this is not just a document with proposals methodological-pedagogical, but in an articulator of human actions, since its construction and reconstruction should be a space for reflection and encouragement to teachers to pursue their implementation intensely. That said, this article aims to analyze, through the curricular proposal of *stricto sensu* graduate courses in Law, the strategies used with regard to teaching knowledge and doing, from three categories: I - objectives aimed at training teacher; II -

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7912-8319>. E-mail: luiz.gustavo.tirol@uel.br.

² Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>. E-mail: adriatecnologia@yahoo.com.br.

teaching internship and III - subjects related to the continuing education of teachers. As a methodology, it is a qualitative approach, in which bibliographical and documental research was adopted, having as object of analysis the pedagogical proposal of *stricto sensu* graduate programs in Law located in the State of Paraná. At the end of the study, it was found that the collected data show the need to rethink the way masters and doctoral courses have dealt with the continuing education of teachers for legal education, even demanding a reflection on the evaluation process of these courses. with the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES).

KEYWORDS: Teacher training. Legal education. Master's degree. Doctorate degree. Paraná.

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme determinação do artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são os responsáveis prioritários e fundamentais pela formação continuada de professores para o Ensino Superior. No âmbito do ensino jurídico, entre os diversos problemas enfrentados, ressalta-se a ausência ou carência de formação dos professores dos cursos de Direito para o exercício do magistério.

Isso posto, surge o seguinte problema de pesquisa: como tem sido o tratamento dos cursos públicos de mestrado e doutorado em Direito do Estado do Paraná em relação à formação didático pedagógica dos professores no âmbito do ensino jurídico?

Assim, o presente artigo tem como objetivo geral analisar, por meio da proposta curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, as estratégias utilizadas no que se refere ao saber e fazer docente, a partir de três categorias: I - objetivos voltados à formação docente; II - estágio docente e III - disciplinas relativas à formação continuada de professores.

Como metodologia, trata-se de uma abordagem qualitativa, em que se adotou a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como objeto de análise a proposta pedagógica dos programas públicos de pós-graduação em Direito do Estado do Paraná, cujos dados foram obtidos por meio dos endereços eletrônicos.

Em relação à revisão bibliográfica, tem-se como parâmetro os estudos dos seguintes autores que tratam da temática formação de professor: Freire (2013; 2020), Gatti et al (2019), Moreira (2021), Nóvoa (1992), Neto (2018), Saviani (1997; 2009), entre outros. A problemática da pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva descritiva e exploratória (LAKATOS; MARCONI, 2009). No que se refere a pesquisa documental, analisa-se as propostas pedagógicas dos cursos de pós-graduação em Direito do Estado do Paraná tendo como parâmetro os seguintes aspectos: I -

objetivos voltados à formação docente; II - estágio docente e III - disciplinas relativas à formação continuada de professores.

Na consecução dos objetivos acima delineados, o trabalho está organizado em duas etapas, ou seja, inicialmente, problematiza a formação de professores para os cursos jurídicos, discutindo aspectos legais, institucionais e pedagógicos pertinentes, na consecução de uma formação docente crítica e humanística. No segundo momento, a partir dos dados coletados por meio da pesquisa documental, tecem-se considerações a respeito da formação continuada oferecida pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito das Instituições de Ensino Superior públicas do Estado do Paraná.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO JURÍDICO: A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

A carência de formação didático-pedagógica para o exercício do magistério nos cursos de Direito é denunciada por diversos autores. Inclusive, historicamente, esta nunca foi uma preocupação, considerando que “[...] efetivamente, virtudes oratórias, 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).

A precária formação docente contribui para a perpetuação de velhas práticas que se consolidaram historicamente e que persistem hodiernamente, haja vista que a formação inicial ofertada por meio do bacharelado em direito não contém conteúdo voltados à formação docente, recaindo sobre a formação continuada a incumbência de preparar professores para o ensino jurídico. Entretanto, 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 (FÁVERO; PAGLIARIN, 2021).

Faz-se necessário ressaltar que por meio do artigo 66 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), recai sobre os cursos de pós-graduação, prioritariamente nos cursos de mestrado e doutorado, a tarefa de preparar o discente para o exercício do fazer docente no Ensino Superior. Entretanto, muitos cursos do *stricto sensu* tem foco somente na pesquisa e produção acadêmica, preterindo o fazer docente (GATTI *et al*, 2019).

Como dito acima, os cursos *stricto sensu* em Direito são os responsáveis prioritários pela formação continuada de profissionais voltados ao magistério no nível superior, já que a formação

inicial em Direito é decorrente de um curso de bacharelado. Justifica-se a relevância deste estudo por entender, conforme assinala Vasconcelos (2009, p. 86), que 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”.

Conforme Saraiva e Muniz (2019), a simples titulação não significa necessariamente que o docente domine a metodologia do ensino jurídico. Neste sentido corrobora Neto (2018, p. 67), ao sustentar que “o fato de o docente ter frequentado uma pós-graduação *stricto sensu* não é garantia de uma formação docente adequada”.

Para tanto, espera-se que os cursos de mestrado e doutorado sejam capazes de oferecer uma formação diferenciada em relação à formação docente, tendo em vista que a LDB determina que o corpo docente dos cursos do Ensino Superior deve ser formado com, pelo menos, um terço de mestres e doutores. Para Pagani (2011, p. 06), “não fica claro que diferencial seria esse, mas a pós-graduação é valorizada e indicada como local de formação do docente do Ensino Superior”.

Neste sentido, torna-se imperioso discutir a formação continuada de professores para o ensino jurídico tendo como premissa uma formação pedagógica consciente, crítica, intencional e propositiva, capaz de superar o bancarismo dogmático tradicional (FREIRE, 2020). 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 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. Neste sentido, a formação de professores deve ser concebida como um “*continuum*, uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual” (GATTI et al, 2019, p. 183).

Destarte, uma docência que vise a emancipação do sujeito, permitindo que este ocupe o centro do processo de construção dos conhecimentos ministrados, permitindo que fale e que seja ouvido, não como mero receptor, mas como agente pensante, como fonte de conhecimento histórico e político (LIMA; PERNAMBUCO, 2018).

Para isso, torna-se necessário uma formação capaz de promover uma postura crítica dos professores em torno do fazer docente, consolidando uma prática alicerçada na desconstrução do modelo bancário em detrimento do modelo problematizador (FREIRE, 2020). Contribuindo com

essa reflexão Moreira afirma que é 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.”

Sendo assim, a importância dos cursos de mestrado e doutorado é fundamental neste processo de formação continuada de professores em uma perspectiva didático-pedagógica que possibilite a constituição de uma docência crítica, participativa e democrática. Para tanto, analisaremos na próxima seção os programas pedagógicos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná, tendo como parâmetro perceber como estes concebem o exercício da docência no Ensino Superior no contexto dos seus programas.

3 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DIREITO DO ESTADO DO PARANÁ

Por meio da Plataforma Sucupira, foram selecionados vinte cursos de mestrado e doutorado em Direito ofertados no Estado do Paraná, sendo três cursos de mestrado profissional, dez cursos de mestrado acadêmico e sete cursos de doutorado acadêmico, como veremos no quadro abaixo.

Quadro 1: Relação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná (2021).

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

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados públicos coletados dos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná, 2021.

Com intuito de analisar os programas públicos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná (IES 01; IES 02; IES 03; e IES 04), adotou-se três categorias, a fim de avaliar as diretrizes do programa quanto à formação de professores para os cursos de Direito: I - objetivos

voltados à formação docente; II - estágio docente e III - disciplinas relativas à formação continuada de professores.

3.1 Objetivos voltados à formação docente

Objetivo é aquilo que se pretende 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 localizados nos endereços eletrônicos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná (2021). Foram selecionados trechos dos objetivos institucionais possivelmente relacionados à formação docente, desconsiderando os demais ligados à produção científica. Além dos objetivos do programa, analisou-se as expectativas em relação ao perfil do discente a ser formado.

Quadro 2: Tabela dos objetivos dos cursos públicos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná quanto à formação docente (2021).

Instituição de Ensino Superior	OBJETIVOS DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM DIREITO NO ESTADO DO PARANÁ (Objetivos e perfil do profissional 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	Preparar pessoal qualificado para o magistério superior na área jurídica.
IES 03	Capacitar profissionais com elevada qualificação teórico-prática, a fim de que tenham a capacidade de desenvolver análise crítico-reflexiva das teorias jurídicas e sua relevância na solução de questões e problemas práticos vivenciados, não apenas por profissionais e instituições do Direito, mas por usuários dos Sistemas de Justiça.
IES 04	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.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados públicos coletados dos endereços eletrônicos dos programas públicos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná, 2021.

Da extração dos objetivos das Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos públicos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná verifica-se que a IES 01 dedica 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. Portanto, dispor de um objetivo específico destinado à formação docente seria mais adequado, 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 são vinculados, principalmente, 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 indispensável, pois conforme Freire (2013, p. 30) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

A partir da análise da IES 02, nota-se que o programa tem 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 curso prevê a formação de professores.

O objetivo da IES 03 sequer menciona a formação docente, tendo como objetivo fundamental preparar o operador do direito para atividades técnicas, haja vista ser um mestrado profissional. Entretanto, destaca-se que o exercício do magistério também é uma atividade profissional, assim como a advocacia, a prática da negociação, a promotoria ou a magistratura, devendo, assim, os mestrados profissionais disporem de conteúdos que possam preparar o mestrando para o exercício profissional do magistério.

Conforme destaca 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”. Assim, não haveria necessidade de ter um objetivo voltado especificamente a formação docente ou preparação de professores para o ensino jurídico, basta-se que se qualifique o profissional adequadamente em sua área de atuação, tal como o Direito Civil e o Direito Penal, que consequentemente 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).

Por outro lado, a IES 04 demonstra de maneira objetiva a intencionalidade de formar professores para os cursos de Direito, sobretudo oportunizando formação que garanta uma prática docente crítica e reflexiva contextualizada as 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 sejam capazes de desenvolver uma “postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica,

indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania” (BRASIL, 2018). Portanto, é fundamental que o docente tenha uma formação continuada crítica e reflexiva durante a pós-graduação *stricto sensu* para que possa ter uma prática de ensino capaz de formar o perfil do bacharel em Direito esperado pela sociedade brasileira.

3.2 Estágio docente dos programas em relação à formação docente

Quadro 3: Tabela da concepção dos cursos públicos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná em relação ao estágio para a formação docente (2021).

Instituição de Ensino Superior	ESTÁGIO DOCENTE DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM DIREITO NO ESTADO DO PARANÁ (Concepção do programa em relação ao estágio para à formação docente)
IES01	O estágio docência em curso de graduação da Instituição, será desenvolvido de acordo com o Regulamento específico, mediante as seguintes atividades: I - aulas teóricas e práticas; II – organização de atividades extraclasse; III – monitoria de disciplina.
IES02	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.
IES03	Os discentes bolsistas deverão cumprir Estágio de Docência junto à Graduação, com supervisão de um professor com a titulação mínima de mestre, com área compatível com o trabalho de Dissertação ou Trabalho Final e deverá ter a duração mínima de 01 (um) semestre. Para a execução do estágio, o discente deverá apresentar ao Colegiado plano de trabalho devidamente assinado pelo orientador e pelo professor supervisor, além de relatório final, também assinado pelos docentes citados.
IES04	Estágio de Docência na Graduação (exigem-se 3 créditos). Estágio de Docência na Graduação I (45h). Estágio de Docência na Graduação II (45h). Estágio de Docência na Graduação III (45h).

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados públicos coletados dos endereços eletrônicos dos programas públicos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná, 2021.

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 outras competências fundamentais para a prática docente.

De acordo com o artigo 18 da Portaria MEC/CAPES nº 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” (MEC, 2010). Ainda 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.

Ao analisar a IES 01, nota-se que não consta na proposta pedagógica a informação a respeito da obrigatoriedade da realização do estágio docente, assim como carece dos 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, conforme 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”.

A IES 02 descreve detalhadamente a concepção do estágio docente e os trâmites procedimentais que se deverá observar 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 momento propício 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 superar o descaso histórico relativo à formação didático-pedagógica dos docentes dos cursos jurídicos (NETO, 2018, p. 26). Além de dispor “de critérios claros e objetivos dos métodos avaliativos do estágio docência” que são indispensáveis para a qualidade do estágio docente enquanto experiência significativa de aprendizagem (JOAQUIM; BOAS, 2011, p. 1148).

A IES03 exige apenas que os discentes bolsistas realizem o estágio docente. Por outro lado, prevê especificamente como se dará o estágio, sendo acompanhado por um professor com titulação mínima de mestre, devendo apresentar o plano de trabalho e, ao final, o relatório. Conforme a IES 02, a IES 03 exige documentação como comprovação da realização do estágio docente, contribuindo, assim, para a sistematização do estágio. Todavia, torna-se fundamental que o estágio

não se resume 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)

Em relação às IES 01 e IES 04 estas não disponibilizaram informações suficientes para análise do estágio docentes, apenas descreveram que a realização do estágio docente é requisito obrigatório para obtenção do título acadêmico, devendo ser realizado em três etapas com 45 horas cada.

É imprescindível destacar que o estágio docente, é um momento propício de aprendizagem significativa a respeito do saber e do fazer docente. Nesse sentido, o Estágio de Docência constitui uma possibilidade de aproximação do pós-graduando com a docência universitária, ou seja, como alternativa no preparo para a inserção profissional. Portanto, 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 e apontar elementos importantes para a ressignificação das formações nas Pós-graduações.

3.3 Disciplinas relativas à formação continuada de professores.

Considerou-se disciplinas optativas e disciplinas eletivas como sinônimos para a construção dessa categoria. 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 que a segunda é livremente selecionada pelos discentes com fins de complementar a formação acadêmica, por vezes, considerada atividade complementar (FRAUCHES, 2012).

Quadro 4: Tabela das disciplinas obrigatórias ou optativas ofertadas nos cursos públicos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná quanto à formação docente (2021)

Instituição de Ensino Superior	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS OU OPTATIVAS DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM DIREITO NO ESTADO DO PARANÁ (Disciplinas ofertadas com foco na formação docente)
IES 01	Não oferece disciplina obrigatória ou optativa relativa à formação docente.
IES 02	Prática de docência em Direito I e prática de docência em Direito II como disciplinas optativas.
IES 03	Não oferece disciplina obrigatória ou optativa relativa à formação docente.
IES 04	Não oferece disciplina obrigatória ou optativa relativa à formação docente.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados públicos coletados dos endereços eletrônicos dos programas públicos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Estado do Paraná, 2021.

As IES 01, IES 03 e IES 04 não oferecem disciplinas voltadas à formação de professores. Desta forma, questiona-se a formação docente oferecida pelos cursos de mestrado e doutorado públicos do Estado do Paraná. Apesar de a IES 01 e a IES 04 disporem de objetivos específicos voltados à formação docente, somente a IES 02 disponibiliza disciplina de prática da docência em Direito como optativa em consonância ao objetivo específico de preparar professores para o exercício do magistério no ensino jurídico.

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 constatação do autor vai ao encontro da verificação acima, ou seja, de fato, sem disponibilizar disciplinas obrigatórias, ao menos optativas para os discentes dos cursos de mestrado e doutorado, torna-se tarefa difícil concluir que estejam recebendo uma formação continuada alinhada à prática docente para as salas de aula do curso de Direito.

Dentre o rol de saberes que o professor deve desenvolver para atender as exigências da situação concreta relativa ao exercício da docência, Gauthier (1998) destaca: I) o saber das ciências da educação, relativo ao exercício profissional da docência; II) o saber da tradição pedagógica, aquele que guia o saber e o fazer docente vinculado à postura do professor; III) o saber da ação pedagógica, vinculados ao processo de profissionalização da docência e da construção da identidade do professor, entre outros. Para Nóvoa (1992), não se pode elencar todos os atributos de um bom professor, mas deve-se observar, ao menos, três elementos: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes).

Neste 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 (bancarismo, dogmatismo, positivismo, verbalismo) não há possibilidade de garantir uma formação didático-pedagógica.

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 a prática docente, o programa de pós-graduação poderá estar incorrendo na perpetuação do problema relativo à metodologia do ensino jurídico. Uma vez que o pós-graduando poderá, sem reflexão e criticidade, repetir as velhas práticas dos docentes com quem está estagiando, em um eterno retorno do mesmo, 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 aprendem 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, sendo um exemplo a ser seguido pelo estagiário que, só poderá refletir sobre esse fazer e saber docente se tiver a possibilidade de teorizar criticamente por meio da disciplina de metodologia do ensino ou didática do Ensino Superior.

A disciplina de prática de ensino jurídico é fundamental, tanto que já na década de 1970, Filho (1979, p. 3) defendia que era “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 tem demonstrado o comprometimento do programa com o processo de formação de professores para cursos jurídicos, ainda que de maneira incipiente. A fim de atender aos objetivos formativos, seria necessário a disponibilização de disciplinas com finalidade de discutir didático pedagogicamente o ensino jurídico, aliado ao estágio docente que teria outra natureza, 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.

É importante que tal disciplina seja ministrada por professor com formação específica na área da educação, construindo uma interseção entre a pedagogia e o direito, superando uma visão dicotômica histórica e o paradigma tecnicista de que quem sabe fazer, sabe ensinar (ABIKAIR NETO, 2018), na construção de uma perspectiva metodológica capaz de aprimorar o ensino jurídico, preparando o pós-graduando de Direito para a docência, assim como se prepara para a pesquisa científica.

Assim sendo, o modelo ideal seria, ao menos, que a Instituição de Ensino Superior que oferta cursos de mestrado e doutorado dispusesse de objetivos explícitos quanto à formação de docentes, previsse disciplinas obrigatórias vinculadas a metodologia do ensino jurídico aliado a

obrigatoriedade do estágio docente de maneira interdisciplinar, contextualizada, crítica, dinâmica, participativa e reflexiva. Uma vez que a formação continuada é fundamental para os professores bacharéis, e implica em promover revisões constantes na prática pedagógica (MOURA, 2019) e aprofundamento dos conhecimentos teóricos, culturais, científicos, metodológicos e didático-pedagógicos atinentes ao exercício da docência.

Entretanto, nota-se que, dentre as quatro Instituições de Ensino Superior públicas do Estado do Paraná que oferecem os cursos de mestrado e doutorado em Direito, apenas a IES02 e IES04 têm objetivos específicos (sem confundir pesquisa e ensino), somente a IES04 tem estágio obrigatório (independente do perfil bolsista) e somente a IES02 têm disciplinas obrigatórias ou facultativas voltadas à formação docente.

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”, e 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 (SABBÁ 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.

Uma proposta 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 impelir os cursos de mestrado e doutorado a adotarem seminários, disciplinas, estágios, cursos, grupos de pesquisa e outras estratégias com vistas a atingir tais critérios (NETO, 2018).

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 de servir de parâmetro para concessão de bolsas de pesquisa por órgãos de fomento e balizar a avaliação interna e o processo de tomada de decisão dos programas para o aprimoramento dos cursos oferecidos (RIBEIRO, 2007). 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.

Embora o paradigma de avaliação alicerçado na pesquisa ter levado 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 incipiente ou nula presença de critérios relacionados à formação de docentes nos programas de pós-graduação que pudessem conduzir o discente por um processo efetivo de formação para o exercício do magistério nos cursos de Direito.

Pagani (2011, p. 10) 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 qualquer relevância na avaliação. E complementa sustentando que “o investimento não se limitaria à pesquisa, mas estender-se-ia à formação pedagógica do professor”.

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

4. CONCLUSÃO

A revisão bibliográfica dos autores pertinentes à temática aponta para uma certa carência de pesquisas acerca da formação continuada dos professores voltada à Educação Superior por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no que tange às questões didático-pedagógicas, questões essas que podem implicar em um repensar sobre o ser e o fazer docente no contexto da sala de aula.

No que tange aos aspectos analisados neste ensaio teórico, pode-se inferir que a categoria relativa aos objetivos voltados à formação docente, um dos programas de pós-graduação *stricto sensu* analisado, unifica a formação de pesquisadores e de professores no mesmo objetivo institucional, essa previsão, pode ser interessante na perspectiva que concebe que todo professor deve ser um

pesquisador e vice-versa, mas pode promover confusão, ao se pensar que formando pesquisadores, forma-se, necessariamente professores. O que não pode ser considerado admissível, tendo em vista as particularidades do exercício do magistério e seus conhecimentos e saberes inerentes à atividade prática didático-pedagógica.

Outro programa de pós-graduação *stricto sensu* analisado, sequer menciona a formação de professores, talvez por ser um mestrado profissional. Entretanto, é preciso ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96) não distingue mestrados profissionais e acadêmicos para fins de formação continuada de professores para o Ensino Superior (art. 66, LDB). Portanto, o mestrado profissional também deve prever objetivos voltados à formação continuada de professores, formando profissionais para a docência, finalidade que não deve ser exclusiva do mestrado e doutorado acadêmico.

Por fim, os outros dois programas de pós-graduação *stricto sensu* analisados, trazem, especificamente, um objeto próprio voltado à formação de pesquisador e de professores para o ensino jurídico. Esse elemento é fundamental, pois demonstra a clareza do programa e seu compromisso em articular estratégias voltadas a preparar o pesquisador e o professor para o magistério superior. Sendo assim, esse objetivo deve nortear a adoção de políticas institucionais e estratégias didático-pedagógicas que visam promover a formação continuada de professores, se articulando com a matriz curricular, estágio docente e outros procedimentos.

Em relação a categoria estágio docente, verifica-se que esta, é uma realidade obrigatória apenas para discentes bolsistas, inclusive por determinação da CAPES. O primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* analisado estabelece que o estágio docente deverá ocorrer mediante aulas práticas e teóricas, além de monitorias e organização de atividades. A previsão que articula teoria e prática é indispensável, mas não resta explícito os requisitos a serem observados, por exemplo, na realização de monitorias, dando margem para uma maior flexibilização, em que, por ausência de parâmetros, poderá fazer com que o impacto do estágio na formação continuada dependa da postura e concepção que o orientador do estágio detém em relação a essa estratégia.

O segundo programa de pós-graduação *stricto sensu* observado descreve pormenorizadamente os trâmites, atividades e objetivos do estágio docente, isso demonstra a clareza e a finalidade que o programa atribui para o estágio docente, apontando para uma seriedade no tratamento dispensado relativamente ao estágio. Atribuindo, assim, parâmetros que norteiam a realização do estágio enquanto etapa formativa indispensável em um processo de formação continuada de professores.

Ainda neste sentido, o terceiro programa de pós-graduação *stricto sensu*, além da descrição das etapas, exige relatório das atividades desenvolvidas, possibilitando que o pós-graduando possa sistematizar e sintetizar as vivências, saberes e conhecimentos obtidos no contexto do estágio, servindo, inclusive, como um meio de formalizar a feitura do estágio, assim como avaliar o processo. Não podendo, contudo, reduzir a experiência do estágio a simples preenchimento de documentos em uma perspectiva burocrática, mas compreendendo a sistematicidade à serviço da formação integral, que compreende elementos de observação, intervenção e registro das atividades desenvolvidas.

Por fim, o quarto programa, assim como o primeiro, apenas exige que o estágio seja realizado em três etapas de 45 horas cada, sem, contudo, apresentar os critérios específicos para a realização do estágio docente. Essa ausência de informação impossibilita outras conclusões, mas aponta para uma falta de sistematicidade das atividades que devem ser desenvolvidas, assim como os critérios a serem observados, incorrendo na possibilidade de desvalorização dessa etapa, haja vista que, sem critérios determinados, o estágio pode se tornar mero procedimento burocrático em que cada pós-graduando desempenha apenas como uma etapa a ser superada na consecução do título acadêmico.

Concebendo o estágio docente como momento propício para superação da dicotomia teoria e prática, os programas de pós-graduação *stricto sensu* devem prever em seus documentos institucionais estratégias, critérios e procedimentos específicos para realização dessa etapa da formação continuada dos professores, compreendendo esse momento como uma atividade geradora de saberes e conhecimentos.

Isso posto, na categoria referente a disciplina relativa à formação continuada de professores no aspecto didático-pedagógico, ressalta-se que três dos quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* analisados não apresentam disciplinas específicas voltadas a trabalhar aspectos relativos ao exercício da docência. Este ponto é crucial, pois a ausência de uma disciplina específica, quer seja optativa ou obrigatória, relativa à docência, pode levar a uma mitigação da formação continuada de professores.

Interessante ressaltar que tal previsão pode ter relação com os objetivos institucionais. Embora três dos quatro programas analisados tenham objetivos relativos à formação de professores, apenas um deles tem uma disciplina voltada para este fim. Tendo em vista que uma disciplina pode ser um momento singular para a teorização da prática docente, a sua ausência pode incorrer na repetição de velhas práticas. A possibilidade de refletir a prática docente, problematizar estratégias e concepções teórico-metodológicas, promover a leitura e compreensão de autores do

campo da Educação e outras possibilidades não estão restritas às disciplinas específicas, mas tem nelas um momento propício para tanto, devendo os programas de pós-graduação *stricto sensu* previrem tais disciplinas na grade curricular, preferencialmente como disciplina obrigatória, em consonância com a finalidade de promover a formação continuada dos professores que irão atuar no ensino jurídico.

Cumprе ressaltar que os dados coletados apontam para concepções teóricas, metodológicas e institucionais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Estado do Paraná, não constatando na prática como se concretiza as disposições documentais. Para tanto, seria necessária uma investigação de campo, com entrevistas, observações, pesquisa documental e outras estratégias.

Entretanto, da incipiente análise documental, que não pretende ser definitiva, resalta-se que é fundamental que os programas reestruturem a disponibilização das disciplinas obrigatórias e promovam a regulamentação quanto ao estágio docente para fins de obtenção de título. Além de reconfigurar as Propostas do Programa com foco, inclusive, na formação docente e não somente na formação de pesquisadores, uma vez que tais estratégias podem contribuir significativamente para a formação docente e para o consequente aprimoramento do ensino jurídico nacional, em uma perspectiva crítica, democrática e emancipatória por intermédio de uma formação de professores profundamente teórica, científica e cultural.

Assim sendo, a temática é pertinente e deve continuar a ser explorada. Em futuras investigações, torna-se possível explorar e analisar o problema de pesquisa tendo como parâmetro as teses e dissertações produzidas, as linhas de pesquisa, as áreas de concentração, os grupos de pesquisa, além de entrevistas com orientadores e orientados, e outros.

Refletir sobre os dilemas e propor possibilidades para a formação continuada de professores para os cursos jurídicos é fundamental, tendo em vista o perfil do discente que se procura formar para atuar na transformação da sociedade, sendo os cursos de mestrado e doutorado momentos singulares para proporcionar essa formação. Por isso, investigar e analisar os programas de pós-graduação *stricto sensu* é importante, devendo ser uma problemática explorada na consecução de novos paradigmas para a pós-graduação brasileira e para a formação de professores para o ensino jurídico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. 2. ed. rev. São Paulo: EDUSP, 2019.

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BITTAR, Eduardo. **Estudos sobre ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: https://www.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: 05 mar. 2021.

CAVALCANTE, Lígia Vieira da Silva. **Formação continuada de professores no ensino superior privado: tensionamentos e possibilidades contemporâneas**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari/Univates. 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidianie Limana Puiati. A formação continuada de professores da educação superior: um estudo das legislações nacionais. **Revista Práxis Educacional**. v. 17. n. 44, p. 1-20, jan./mar. 2021.

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

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

FRAUCHES, Celso. Educação Superior Comentada | Políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. 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: 06 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas. Tréplica: Formação docente ou científica: o que está em destaque nos programas de pós-graduação? **Revista de Administração Contemporânea**. 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/1753/>. Acesso em: 06 mar. 2021.

KAWASAKI, Bruno César. Critérios da avaliação CAPES para programas de pós-graduação. **Revista Adusp**. Associação dos Docentes da USP. Maio de 2017. n. 60. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/60/RevistaAdusp60.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

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. Doi: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100250&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vygotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MEC. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 76, de 14 de abril de 2010**. Aprovar o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741#anchor>. Acesso em: 06 mar. 2021.

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

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.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ. 29 (110). Jan/mar, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>. Acesso em: 20 set. 2021.

MOURA, Adriana Borges Ferro. Formação continuada e desenvolvimento profissional do professor bacharelem direito. In: GIANEZINI, Kelly; GROSS, Jacson; PORTO, Jane Ferreira; WOLKMER, Maria de Fátima Schumacher (Orgs.). **Estudos contemporâneos em ciências jurídicas e sociais**: volume V [recurso eletrônico] / Kelly Gianezi; Jacson Gross; Jane Ferreira Porto; Maria de Fátima Schumacher Wolkmer (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Docência superior**: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito. Teresina: UFPI/ICF, 2011.

NETO, Jorge Abikair. **Educação jurídica e formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2018.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

PAGANI, Juliana Ferrari de Oliveira. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação “stricto sensu”**. Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0264.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

PAPALIA, Franceli Bianquin Grigoletto; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico e docência universitária nos cursos de direito na perspectiva da Resolução CNE/CES 05/2018. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 235-260, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26683>. Acesso em: 15 jun. 2021.

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**. v. 41. Formação Docente, Gestão e Políticas Públicas. Belo Horizonte: Poisson, 2019.

RIBEIRO, Renato Janine. **Para que serve a avaliação da Capes?** Coordenação de Aprimoramento de Pessoal de Nível Superior. 2007. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_18_07_07.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo, Acadêmica, 1988.

RODRIGUES, Horário Wanderlei. **A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum**. Tese apresentada ao curso de pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Doutor em Direito. Florianópolis, CPGD/UFSC, 1992.

SABBÁ GUIMARÃES, Isaac. **Metodologia do ensino jurídico: aproximação ao método e à formação do conhecimento jurídico**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

SANTANA, Hadassah Laís de Sousa. **Educação jurídica: métodos de ensino e formação do professor**. São Paulo: Almedina, 2021.

SÁ NETO, Clarindo Epaminondas de; MENEZES, Caroline Rodrigues. Ensino e prática jurídica no Brasil contemporâneo: diagnósticos críticos. **REJUR – Revista Jurídica da UFERSA**. v. 3. n. 6, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/rejur/announcement>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SARAIWA, Eleonora Mosqueira Medeiros; MUNIZ, Anelise Acacia Lima. A formação continuada no ensino superior x a lei de diretrizes de base. **Rev. Cad. de Direito**. v. 1. n. 1. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.udf.edu.br/index.php/direito/index>. Acesso em: 20 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência universitária**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.