

A CAPES E A FICHA DE AVALIAÇÃO DA ÁREA DO DIREITO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO JURÍDICO

CAPES AND THE ASSESSMENT FORM FOR THE AREA OF LAW: IMPLICATIONS IN THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS FOR LEGAL EDUCATION

CAPES Y EL FORMULARIO DE EVALUACIÓN PARA EL ÁREA DE DERECHO: IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN JURÍDICA

LUIZ GUSTAVO TIROLI

Mestrando no Programa de Educação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL) – Londrina – PR

luiz.gustavo.tiroli@uel.br

ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS

Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora do Programa de Educação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL) – Londrina – PR

adrianar@uel.br

Recebido em: 30/06/2022

Aceito em: 15/08/2022

Publicado em: 19/12/2022

Resumo

A formação didático-pedagógica dos professores é um desafio para o ensino jurídico, e para os cursos de bacharelado de modo geral. Por força legal, são os programas de pós-graduação os responsáveis prioritários por essa formação – art. 66, da LDB –. Para atender os critérios da CAPES, o foco maior tem sido a produção científica no campo da pesquisa, e a formação no campo do ensino tem sido preterida. Assim, questiona-se: quais modificações no processo avaliativo da CAPES poderiam contribuir para a formação continuada de professores para o ensino jurídico? Para isso, o objetivo geral consiste em analisar o processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* realizada pela CAPES na consecução de identificar mudanças que pudessem contribuir para o processo de formação continuada de docentes para os cursos jurídicos. O método utilizado é o histórico-indutivo. Adota-se a abordagem qualitativa-quantitativa. A técnica de pesquisa é a revisão bibliográfica e a análise documental. Diante da investigação, constatou-se que modificações pontuais nos critérios avaliativos, no sentido de contemplar estratégias e atividades voltadas a formação docente, poderiam contribuir, ainda que de maneira incipiente, para a construção de espaços de reflexão sobre a necessidade desses conteúdos formativos permearem os cursos de mestrado e doutorado. Respeitando a autonomia científica e acadêmica, a proposta visa possibilitar um espaço de (auto) avaliação no interior dos programas de pós-graduação *stricto sensu* a respeito da necessidade de promover formação continuada para os professores do ensino jurídico, um problema histórico que precisa ser superado.

Palavras-chave: CAPES. Ficha de avaliação. Mestrado. Doutorado. Ensino jurídico.

Abstract

The didactic-pedagogical training of teachers is a challenge for legal education, and for baccalaureate courses in general. By law, graduate programs are primarily responsible for this training (art. 66 of the LDB). To meet CAPES criteria, the focus has been on scientific production in the field of research, and training in the field of teaching has been neglected. Thus, the question is: what changes in the CAPES evaluation process could contribute to the continuing education of teachers for legal education? For this, the general objective is to analyze the evaluation process of strictu sensu graduate programs carried out by CAPES to identify changes that could contribute to the process of continuing education of professors for legal courses. The method used is historical-inductive. A qualitative-quantitative approach is adopted. The research technique is the literature review and document analysis. In view of the investigation, it was found that specific changes in the evaluation criteria, in the sense of contemplating strategies and activities aimed at teacher training, could contribute, albeit in an incipient way, to the construction of spaces for reflection on the need for these training contents to permeate the master's and doctoral courses. Respecting scientific and academic autonomy, the proposal aims to provide a space for (self) evaluation within strictu sensu graduate programs regarding the need to promote continuing education for professors of legal education, a historical problem that needs to be overcome.

Keywords: CAPES. Evaluation form. Master's degree. Doctorate degree. Legal education.

Resumen

La formación didáctico-pedagógica de los docentes es un desafío para la educación jurídica, y para los bachilleratos en general. Por fuerza legal, los programas de posgrado son los principales responsables de esta formación (art. 66 de la LDB). Para cumplir con los criterios de la CAPES, el foco principal ha estado en la producción científica en el campo de la investigación, y se ha dejado de lado la formación en el campo de la docencia. Entonces, la pregunta es: ¿qué cambios en el proceso de evaluación de la CAPES podrían contribuir a la formación continua de los profesores de educación jurídica? Para ello, el objetivo general es analizar el proceso de evaluación de los programas de posgrado stricto sensu realizado por la CAPES con el fin de identificar cambios que puedan contribuir al proceso de formación continua de los profesores de las carreras de derecho. El método utilizado es histórico-inductivo. Se adopta un enfoque cualitativo-cuantitativo. La técnica de investigación es la revisión bibliográfica y el análisis de documentos. A la luz de la investigación, se constató que cambios puntuales en los criterios de evaluación, en el sentido de contemplar estrategias y actividades dirigidas a la formación docente, podrían contribuir, aunque de manera incipiente, a la construcción de espacios de reflexión sobre la necesidad de estos contenidos formativos impregnen los cursos de máster y doctorado. Respetando la autonomía científica y académica, la propuesta pretende brindar un espacio de (auto)evaluación dentro de los programas de posgrado stricto sensu respecto a la necesidad de promover la formación continua de los profesores de educación jurídica, un problema histórico que requiere ser superado.

Palabras clave: CAPES. Ficha de evaluación. Maestría. Doctorado. Enseñanza jurídica.

1 Introdução

Em 1827, foram fundadas em São Paulo e Olinda as primeiras faculdades de Direito. O bacharelado foi instituído para garantir a formação de pessoal qualificado que pudesse atuar na burocracia e na administração do Estado nacional recém-independente. Hodiernamente, os

cursos jurídicos ultrapassaram a marca de 1.500, entre 1995 e 2018, a expansão foi de 539%. Em que pese o crescimento de cursos de bacharelado em Direito estar vinculado a uma perspectiva mercadológica, tal fenômeno tem contribuído, em certa medida, para o processo de democratização de acesso da população ao curso que historicamente esteve relacionado às grandes elites brasileiras. Para além da quantidade, a problemática assenta-se na qualidade dos cursos ofertados.

Desde a sua fundação, e de modo geral com os cursos de bacharelado, não houve, historicamente, uma preocupação com a formação de professores para atuarem nos cursos de graduação em nível superior. Não existem legislações, diretrizes ou resoluções que organizam o processo formativo desses professores, somente alguns artigos da LDB, sobretudo o 66, que estipula a pós-graduação *stricto sensu* como espaço prioritário da formação de professores para o Ensino Superior.

Entretanto, o foco central dos cursos de mestrado e doutorado é a investigação científica no campo da pesquisa, e a formação de professores, no campo do ensino, acaba sendo relegada a segundo plano. Na consecução de atingir os padrões estipulados pelos processos de avaliação realizados pela CAPES, os programas focam na produtividade acadêmica, embora esse cenário encontre-se em transição, dado que a internacionalização e inserção social vem ganhando espaço no processo avaliativo. Entretanto, aspectos relativos ao ensino e à formação de professores não são contemplados, o que não cria espaço para discutir esses elementos no interior dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Isso posto, tem-se o seguinte problema de pesquisa: quais modificações no processo avaliativo da CAPES poderiam contribuir para a formação continuada de professores para o ensino jurídico? Para tanto, o objetivo central de analisar o processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* realizada pela CAPES na consecução de identificar mudanças que pudessem contribuir para o processo de formação continuada de docentes para os cursos jurídicos.

O método utilizado foi o histórico-indutivo. A problemática da pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa-quantitativa. A técnica de pesquisa foi a revisão bibliográfica e a análise documental. A estratégia de coleta de dados adotada foi o fichamento. Na consecução do objetivo acima delineado, o artigo está estruturado em três seções: inicialmente, procura-se abordar aspectos legais e institucionais relativos à formação continuada de professores para o ensino jurídico nacional. Na sequência, busca-se caracterizar

os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito do Brasil e tecer considerações sobre o processo de avaliação promovido pela CAPES.

Por fim, analisa-se criticamente a ficha de avaliação e realiza-se proposições na consecução de estimular a adoção de estratégias e atividades voltadas à formação continuada de professores para o ensino jurídico, uma medida indutora que possa levar os cursos de Mestrado e Doutorado em Direito a refletirem sobre a importância do estabelecimento dessas estratégias, bem como uma ação institucional que visa reconhecer as que já vêm sendo implementadas pelos programas na consecução de uma formação docente continuada e comprometida com a transformação do ensino jurídico nacional.

2 A formação continuada de professores para o ensino jurídico: a importância da pós-graduação *stricto sensu* em Direito

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

Não existem diretrizes, leis ou resoluções que versem especificamente sobre a formação de professores para o Ensino Superior, tampouco para o ensino jurídico. Dentre os poucos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que versa sobre a temática – tendo em conta que a LDB disciplina a formação pedagógica do professor da Educação Básica, mas silencia a respeito do professor do Ensino Superior (PRADO; SANTOS; PEREIRA JÚNIOR, 2015) – o artigo 66 faz recair sobre os cursos de pós-graduação, prioritariamente nos cursos de mestrado e doutorado, a tarefa de preparar o discente para o exercício da docência no Ensino Superior, como sinalizou a primeira LDB, que pretendia estabelecer a pós-graduação como sistema de acesso ao magistério (BASTOS, 2000). Entretanto, muitos cursos da pós-graduação *stricto sensu* têm foco principalmente na pesquisa

e produção acadêmica, preterindo o fazer docente e a formação no aspecto relativo à docência (PAIVA, 2010; GATTI *et al.*, 2019).

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

De modo geral, os professores do bacharelado em Direito são revestidos da crença equivocada de que necessariamente aquele que exerce a prática profissional também sabe ensinar, desconsiderando que o trabalho docente demanda outros saberes que não somente atinentes à prática ou domínio do conteúdo (BERBEL, 1994; MASETTO, 2003; ABIKAI NETO, 2018). Assim, valoriza-se o professor que detém anos de experiência reconhecidos pela comunidade jurídica, de modo que os exemplos práticos do cotidiano poderiam de certa forma, suprimir eventuais falhas didático-pedagógicas (OLIVEIRA; GEBRAN, 2018; PRADO; SANTOS; PEREIRA JÚNIOR, 2015). Para Ribeiro Júnior (2001, p. 12), “não basta que o professor substitua referências teóricas pela transmissão de sua prática profissional, como se o caminho encontrado por ele devesse ser trilhado por seus alunos”.

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

Portanto, se espera que os cursos de mestrado e doutorado sejam capazes de oferecer uma formação diferenciada em relação à prática docente, considerando que o artigo 52, inciso II, da LDB determina que o corpo docente dos cursos do Ensino Superior deve ser formado com, pelo menos, um terço de mestres e doutores (BRASIL, 1996). Para Oliveira (2010, p. 43), “não fica claro que diferencial seria esse, mas a pós-graduação é valorizada e indicada como local de formação do docente do Ensino Superior”.

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

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

Ventura (2004), nesse mesmo sentido, ensina que a titulação não é capaz de distinguir aqueles que são profissionais-professores, que baseiam sua prática no empirismo, daqueles que sabem manejar as metodologias de ensino e possuem formação didático-pedagógica para o exercício da docência. Isso ocorre porque os cursos nem sempre contemplam questões didático-pedagógicas. Berbel (1994, p. 60) assinala que, embora tenha um progresso científico, os egressos continuam “[...] carentes de informações pedagógicas, sendo que a grande maioria sequer teve oportunidade de discutir essas questões”.

Assim, não basta a titulação para garantir a efetividade da prática docente, é preciso perscrutar a formação que é fornecida para se verificar como tem sido proporcionada essa formação, suas experiências práticas e perspectivas teóricas no interior dos cursos de mestrado e doutorado. Portanto, não sendo a formação de professores uma preocupação no âmbito do ensino jurídico nacional no transcorrer da história (VENANCIO FILHO, 1982; BITTAR, 2006; ADORNO, 2019), deve-se investigar as repercussões dessa preterição em detrimento de outros aspectos que foram sendo reformados, correlacionando os problemas enfrentados no âmbito no ensino jurídico e a carência de formação didático-pedagógica dos professores.

Muitos dos problemas enfrentados no contexto do ensino jurídico podem ser superados por meio da formação docente, logo a necessidade de investigar os processos formativos é

primordial, a fim de ter elementos que possam subsidiar uma interpretação crítica da realidade com vistas à transformação da realidade posta. Portanto, busca-se investigar o processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, a fim de verificar desafios e possibilidades para a formação de professores.

3 Os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil: considerações sobre o processo avaliativo promovido pela CAPES

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* na área do Direito têm crescido nos últimos anos. Entre 2013 e 2021, a quantidade de programas ativos passou de 84 para 133, representando um crescimento de 58,33% em apenas 8 anos. O número de cursos de Mestrado Acadêmico (ME) saltou de 83 para 110, enquanto o Doutorado Acadêmico (DO) de 30 para 54, no mesmo período (BRASIL, 2021a).

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

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

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

Caracterizado o estado atual da área do Direito, importa assinalar que as universidades dispõem de ampla autonomia didático-científica e administrativa para o desenvolvimento de suas atividades, devendo ser guiadas pelo paradigma ensino-pesquisa-extensão segundo o art. 207, da Constituição Federal¹. Portanto, os programas de pós-graduação *stricto sensu*, que dispõem de autonomia para eleger e constituir suas concepções, finalidades e estratégias, devem estipular suas ações tendo em consideração o impacto da produção acadêmica-científica (pesquisa), a inserção social e internacionalização (extensão), e a formação de recursos humanos (ensino), tanto com atividades de ensino, quanto com estratégias voltada à formação para o ensino, contemplando o artigo 66, da LDB (BRASIL, 1996).

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

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES²) foi criada em 11 de julho de 1951, por meio do Decreto nº 29.741 (BRASIL, 1951), com a finalidade de atender a necessidade da sociedade brasileira em relação à mão-de-obra qualificada por conta do processo de industrialização, bem como para promover políticas de melhoria do nível do professor universitário, evitando uma redução na qualidade do Ensino Superior em decorrência do processo de expansão (AMORIN, 1992; GOUVÊA; MENDONÇA, 2006).

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

Além disso, Anísio Teixeira tinha uma grande preocupação com a formação dos professores universitários e, de certo modo, imprimiu essa inquietação no âmago da CAPES

¹ “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988).

² Surge, inicialmente, como comissão cuja finalidade era promover uma campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. “Comissão que foi designada somente em 16 de novembro de 1951, portanto, quatro meses após a sua instituição” (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006, p. 128).

(art. 2º, inciso I, do Decreto n. 50.737/61)³. A pós-graduação era concebida como o principal instrumento de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, e para o educador, a melhoria do ensino do nível superior demandava, sumariamente, a qualificação dos professores que atuavam nos centros de pesquisa e ensino (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006).

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

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

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

Os cursos de Mestrado Profissional (MP), ME, DO e Doutorado Profissional (DP) são submetidos ao sistema de avaliação composto por duas fases: a entrada, que corresponde ao processo de Avaliação das Propostas de Cursos Novos (APCNs); e a permanência, que consiste na Avaliação Periódica dos Cursos de Pós-Graduação. As etapas avaliativas são orientadas pelos princípios de confiabilidade na avaliação dos pares, atualização democrática dos critérios avaliativos com a participação da comunidade científica e transparência das decisões e resultados (BRASIL, 2014).

³ “Art. 2º - Incumbe à CAPES formular e pôr em execução programas anuais de trabalho, orientados com os seguintes propósitos: 1 - o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisas dos centros universitários brasileiros, visando à melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país; 2 - o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior já existente, promovido em função das prioridades ditas pelas necessidades do desenvolvimento econômico e social do País” (BRASIL, 1961, p. 2).

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

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

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

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

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

A Avaliação Quadrienal (2017-2020) está alicerçada em três documentos fundamentais. Primeiramente, como verificado anteriormente, tem-se a ficha de avaliação, documento que foi modificado e simplificado para atender às especificidades das áreas do conhecimento, as regiões do país e as modalidades dos cursos. A finalidade da ficha é “[...] avaliar o conhecimento que é produzido nesse processo de formação de mestres e doutores, e o

seu resultado final”, em sintonia com o objetivo de formar recursos humanos (BRASIL, 2020a, p. 5).

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

Por fim, têm-se os relatórios de avaliação, documentos publicados após o processo avaliativo, “contendo as métricas usadas para a avaliação proposta na Ficha de Avaliação e seus resultados” (BRASIL, 2020a, p. 5). Esse relatório apresenta as considerações observadas na aplicação dos conceitos que são atribuídos para cada item da ficha de avaliação: “muito bom, bom, regular, fraco e insuficiente”, bem como traz um panorama a respeito da avaliação quadrienal que foi realizada e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito no Brasil (ANGELO; FORTE, 2021). O último relatório disponível é relativo à Avaliação Quadrienal (2013-2016), tendo em vista que os resultados da Avaliação Quadrienal (2017-2020) ainda não foram divulgados⁴.

Para Santos (2021), que concebe que a centralidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* consiste na formação de pessoas, as mudanças promovidas indicam uma transição para um modelo avaliativo multidimensional. Um modelo que esteja em consonância com o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), que por sua vez reconhece a importância da pesquisa científica, mas que não negligencia a formação e aperfeiçoamento de pessoal, inclusive a formação de professores para a Educação Básica (VOGEL; KOBASHI, 2015).

⁴ A previsão da entidade é divulgar os resultados do processo avaliativo até o final de 2022 (FOLHA DE SÃO PAULO, 2022). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/01/capes-diz-que-avaliacao-de-mestrados-e-doutorados-sai-ate-o-final-do-ano.shtml>. Acesso em: 17 maio 2022. A publicação foi suspensa por decisão judicial, após ajuizamento de Ação Civil Pública pelo Ministério Público Federal do Rio de Janeiro, por entender que havia irregularidades no processo de avaliação dos programas relacionado à alteração de critérios durante o decurso da avaliação, uma característica do sistema, que se constrói pelos próprios avaliados, conforme explica a presidente da Capes. A decisão que suspendeu o processo avaliativo foi revertida, mas a divulgação permanece suspensa. (CAPES, 2022). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-e-outras-instituicoes-defendem-a-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 17 maio 2022.

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

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

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

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

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

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

Antes de apresentar as proposições relativas aos critérios avaliativos que dizem respeito à formação docente, vale destacar a última modificação em que a ficha de avaliação foi submetida e suas implicações no Sistema Nacional de Avaliação. Em 2018, a Portaria nº148 instituiu o Grupo de Trabalho (GT) da Ficha de Avaliação com o intuito de promover uma revisão e simplificação do documento (BRASIL, 2018a), elaborando uma proposta que deveria ser encaminhada para apreciação do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). A primeira versão da ficha foi apresentada entre os dias 3 e 4 de outubro de 2018 e aprovada na 182ª Reunião do CTC-ES ocorrida entre os dias 12 a 14 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b).

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

Em consonância às críticas da comunidade acadêmica, modificações no processo avaliativo foram realizadas, permitindo, como visto que as áreas atribuam pesos diferentes e estabeleçam marcadores dentro dos itens da ficha de avaliação geral para contemplar suas especificidades, em conformidade com a previsão do artigo 8º, inciso I, da Portaria nº 122/21, que consolida parâmetros para a avaliação quadrienal de permanência da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (BRASIL, 2021b).⁵

⁵ A autonomia da área pode ser constatada ainda no artigo 19; artigo 23, §1º, inciso I; artigo 23, §4º; artigo 28, parágrafo único, entre outros (BRASIL, 2021b).

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

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

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

4 A ficha de avaliação da área do Direito e a possibilidade de adoção de critérios relativos à formação docente

A ficha de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, em consonância com a Ficha de Avaliação aprovada na 182ª reunião do CTC-ES (BRASIL, 2018b), compreende três quesitos, atribuindo peso específico para cada item de acordo com a modalidade do curso acadêmico ou profissional: I) Programa, que tem a finalidade de avaliar os aspectos relativos ao funcionamento, estrutura e planejamento do programa de pós-graduação de acordo com o perfil e objetivos; II) Formação, com foco na qualidade de recursos humanos, considerando a atuação dos professores e a produção do conhecimento científico; e

III) Impacto na sociedade, que visa mensurar o impacto da formação de recursos humanos e da produção de conhecimento científico para a sociedade, compreendendo o aspecto de impacto, internacionalização e inovações (BRASIL, 2020b).

O documento datado de 2020 traz, ainda, as definições e comentários sobre os requisitos e itens, especificando os critérios que são considerados no processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito, inclusive com o respectivo peso (BRASIL, 2020b). Tornando-se, assim, um marco referencial para os processos de (auto)avaliação dos programas de pós-graduação.

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

Quadro 01 - Ficha de avaliação: Programa.

Itens	Peso
1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa.	40%
1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa.	40%
1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.	10%
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	10%

Fonte: Elaboração própria (2022)⁶.

O quadro 01 apresenta a ficha de avaliação dos cursos de Direito no quesito ‘Programa’ com os respectivos pesos que são atribuídos a cada item considerando os cursos acadêmicos. No documento constam ainda comentários e definições específicas sobre os quesitos e itens, cujo intuito consiste em aproximar o processo avaliativo à realidade da área.

Critérios relativos à formação de professores não foram adotados nas fichas de avaliação precedentes. Na área do Direito, por se tratar de um bacharelado tradicional, historicamente, a discussão relativa à formação de professores para o ensino jurídico acabou

⁶ Com base em dados públicos coletados do documento intitulado “Fichas de avaliação” (Área 26 Direito) da DAV, vinculada à CAPES, 2021.

não tendo muito espaço (BASTOS, 2000; ADORNO, 2019). Assim, entende-se que mudanças nos comentários e distribuição de pesos por parte dos especialistas designados para elaborar a ficha de avaliação específica do Direito pode contribuir para reverter, ainda que de maneira incipiente, essa realidade histórica, estimulando os programas a considerarem a adoção de estratégias relativas à formação de professores.

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

Assim, em consonância com a autonomia de que dispõem à luz da Constituição Federal, no artigo 207 (BRASIL, 1988), os programas de pós-graduação *stricto sensu* poderiam elaborar um planejamento contemplando estratégias a serem adotadas em curto, médio e longo prazos para promover formação continuada para os discentes nos aspectos didático-pedagógicos, de acordo com as demais perspectivas formativas relativas à extensão – inserção social – e à pesquisa – produção acadêmico-científica.

Quadro 02 - Ficha de avaliação: Formação.

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

Fonte: Elaboração própria (2022)⁷

O quadro 02 apresenta a ficha de avaliação dos cursos de Direito no quesito formação com os respectivos pesos que são atribuídos a cada item considerando os cursos acadêmicos. Embora o eixo seja a formação, a ficha concentra os critérios avaliativos na qualidade do trabalho científico resultado do curso – dissertações e teses –, o volume de produção acadêmico-científica dos docentes e discentes, o destino dos egressos e a atuação do corpo docente

⁷ Com base em dados públicos coletados do documento intitulado “Fichas de avaliação” (Área 26 Direito) da DAV, vinculada à CAPES, 2021.

(BRASIL, 2020b). Elementos específicos relacionados a processos formativos dos discentes são preteridos em detrimento da produtividade.

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

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

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

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

professores universitários, tanto os que atuam nos programas, quanto os que se formam neles para atuar no Ensino Superior.

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

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

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

Embora o paradigma de avaliação alicerçado na pesquisa tenha sido o responsável por levar a pós-graduação brasileira a ter prestígio internacional (KAWASAKI, 2017), inúmeras são as críticas relativas ao modelo implantado em 1998, tais como a ausência de critérios relativos ao impacto social da produção científica e, em relação ao objeto desta pesquisa, a 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.

Oliveira (2010, p. 139) destaca que a modificação dos critérios não mitigaria 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 Pedagógica dos Programas e o Regimento Interno com vistas a cumprir os critérios estabelecidos, ainda que, de maneira objetiva, como ocorre com a produção científica, abrindo espaços de discussão a respeito da formação continuada de professores para o ensino jurídico, uma formação que se almeja que seja crítica, emancipatória e democrática, focada no discente como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem.

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

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

Portanto, a proposição está relacionada à valorização de critérios que possam reconhecer as atividades que vem sendo desenvolvidas e impulsionar a adoção de outras. Todavia, não compete às instituições oficiais avaliativas, em que pese o papel de elaborar documentos que oferecem diretrizes e norteamentos, determinar as estratégias ou estipular as ações que devem ser implementadas, sob pena de se corromper a autonomia, comprometendo o desenvolvimento dos programas.

Aliás, cumpre ressaltar que a adoção de objetivos específicos relativos à formação de professores, a oferta de disciplinas obrigatórias voltadas à metodologia do Ensino Superior, a articulação teórica e prática por meio do estágio docente, as atividades complementares – cursos, palestras, eventos, seminários – direcionadas à formação de professores tem ocorrido em programas de pós-graduação em Direito.

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

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

Assim, considerando que o professor do ensino jurídico não recebe formação inicial, e que os cursos de mestrado e doutorado são prioritários para garantir a formação dos professores, é importante repensar critérios que contemplem estratégias voltadas à formação docente, dada a carência que se contempla no campo do ensino jurídico (FERREIRA SOBRINHO, 1997; VENTURA, 2004; BITTAR, 2006; MELLO, 2007, MACHADO, 2009).

Portanto, considerando a autonomia que gozam os programas para estipular suas ações, a ficha de avaliação pode ser capaz de reconhecer e estimular os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito a promover reflexões acerca de estratégias formativas voltadas para a formação de professores, podendo ser um instrumento de ampliação dos espaços de discussão a respeito da problemática no campo jurídico, auxiliando dessa maneira em pensar e repensar o planejamento no que tange a (auto) avaliação dos programas.

5 Considerações finais

A formação de professores do curso de Direito demanda especificamente os recursos e estratégias didático-pedagógicas voltadas ao ensino jurídico, dada a especificidade do campo. Não existem diretrizes ou resoluções que pudessem disciplinar e orientar o processo de formação de professores para o Ensino Superior, tampouco para o ensino jurídico, tem-se somente o apontamento realizado pelo artigo 66, da LDB, de que seriam os cursos de mestrado e doutorado os responsáveis prioritários pela preparação de docentes para o Ensino Superior.

Nesse ponto, cumpre ressaltar que a pós-graduação *stricto sensu* brasileira tem dedicação predominantemente voltada para à pesquisa, preterindo, por vezes, salvo algumas exceções de programas, a formação de professores no aspecto do ensino. Portanto, a investigação procurou analisar o processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a fim de identificar os critérios utilizados e realizar proposições que pudessem impelir os cursos de mestrado e doutorado a adotarem estratégias formativas para esse fim, bem como reconhecer as ações que já vem sendo desenvolvidas.

Assim, dado o poder indutivo, modificações nos critérios relativos à avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* poderia implicar no processo de (auto) avaliação dos programas. Ao também contemplar critérios relativos à formação de professores, a ficha de avaliação se torna um instrumento institucional de promoção e criação de espaços de reflexão e crítica sobre o processo de formação de professores.

Na consecução de implementar ações, estratégias e atividades formativas voltadas à formação continuada de professores para o ensino jurídico no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a investigação oportunizou destacar algumas proposições que poderiam servir de referência e possibilidade de reflexão. Importa ressaltar que as sugestões devem ser contextualizadas pelos próprios programas, tendo em vista que não se pode impor verticalmente essas estratégias, dada a autonomia científica, acadêmica e administrativa prevista na Constituição Federal.

A primeira proposição consiste na disponibilização de uma disciplina curricular voltada à metodologia do ensino jurídico. Os conhecimentos poderiam ser explorados em uma disciplina teórica específica que problematize a história do ensino jurídico, as principais legislações atinentes ao exercício do magistério, a importância do planejamento da ação docente e do processo de avaliação, disciplina que pode ser ministrada por professores do próprio Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Direito e professores convidados do Departamento de Educação ou do Curso de Pedagogia, como uma disciplina transdisciplinar ministrada por docentes das duas áreas de maneira integrada.

Estratégia similar é desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação *stricto sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná com a disciplina intitulada Processo Pedagógico no Ensino Superior (45h/a), ofertada em parceria com o Programa de Pós-graduação em Educação, em que os alunos dos cursos de mestrado e doutorado em Direito se deslocam até o Departamento de Educação para realizar a atividade formativa, que conta créditos. A referida

disciplina trabalha as contribuições das teorias pedagógicas para repensar a prática docente, a pedagogia universitária e os projetos inovadores que podem ser desenvolvidos no âmbito do Ensino Superior. O processo avaliativo dessa disciplina se dá mediante apresentação de artigo científico produzido pelos alunos a partir dos tópicos abordados, além do planejamento e execução de uma miniaula com duração aproximada de 20 minutos.

A segunda proposição consiste na integração entre a disciplina teórica e o estágio docente. Uma experiência interessante a ser observada é a desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Direito da Universidade Federal do Paraná, que possui as seguintes disciplinas: I) Prática em Docência I, Mestrado; II) Prática de Docência em Direito I, Doutorado; e III) Prática de Docência em Direito II, Doutorado. A matrícula nessas disciplinas é condicionada à apresentação de um plano de trabalho previamente elaborado de acordo com o rol de itens previsto em resolução interna do programa. A própria normativa determina que o professor orientador da disciplina não pode ser substituído pelo estagiário, e ao discente são atribuídos créditos ao final, após apresentação de relatório final e participação ativa da disciplina teórica que acontece concomitantemente à atividade prática.

A terceira proposição se relaciona à recepção das atividades complementares como créditos optativos. Assim, o pós-graduando tem a possibilidade de participar de cursos, palestras, seminários, eventos, disciplinas voltadas aos aspectos didático-pedagógicos no Departamento de Educação, e ter reconhecida essas atividades no seu programa de pós-graduação *stricto sensu* em Direito. Ao mesmo tempo, é importante que esse programa também objetiva proporcionar tais atividades, inclusive de maneira transdisciplinar, a partir da celebração de convênios.

Como exemplo de parceria que poderia vir a ser firmada, em relação à Universidade Estadual de Londrina, tem-se no Departamento de Educação o Laboratório de Tecnologia Educacional (LABTED) que atua apoiando a comunidade interna e externa da universidade oferecendo apoio pedagógico a mais de 40 anos. O referido laboratório oferta assessoria, treinamentos e orientações, além de dispor de cursos específicos voltados à metodologia do ensino, dentre eles o referido curso de Comunicação Didática: Habilidades Técnicas de Ensino – Microensino e o curso O Docente em Sala de Aula. Portanto, o Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Direito poderia estabelecer parcerias no sentido de proporcionar esses cursos aos pós-graduandos, que obteriam créditos para os requisitos obrigatórios.

A disciplina obrigatória ou optativa voltada à metodologia do ensino jurídico, a oferta de cursos, palestras, eventos, oficinas e seminários como atividades complementares vinculadas à oferta de créditos, a produção acadêmica-científica oriunda do estágio de docência, as intervenções dos alunos em outras instituições de ensino para ministrar aulas, cursos ou palestras, entre outras estratégias poderiam ser consideradas como um requisito na ficha de avaliação pela CAPES.

Dada a importância e o poder indutivo da avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a CAPES, ao adotar critérios relativos à formação de professores, reconheceria e contemplaria as estratégias que vêm sendo implementadas pelos programas, ao mesmo tempo em que poderia estimular que, aqueles que ainda não iniciaram essa discussão, sejam impelidos a criar esse espaço de reflexão.

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, considerando suas necessidades e possibilidades. A formação didático-pedagógica dos professores dos cursos de Direito está relacionada ao projeto de educação jurídica que se almeja construir, seja para perpetuar os antigos modelos, seja para transformá-los na busca de novos paradigmas. Ao abrir espaço para essa discussão interna, os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito assumem a responsabilidade sobre a formação daqueles que formarão, de modo a permitir que a opção pela manutenção ou pela mudança seja feita.

Portanto, a investigação apresentada é um convite à reflexão, sobretudo uma provocação. Anunciada aos quatro ventos, a crise do ensino jurídico está umbilicalmente vinculada à formação de professores. O trancamento dos espaços de discussão e a recusa a tratar do problema representa a escolha pela conservação do *status quo*. Ao contrário, como um facho de luz em uma sala escura, a discussão em torno da formação docente pode contribuir para a construção de um ensino jurídico crítico, democrático e emancipatório, por meio daqueles que estão comprometidos com esses valores.

Referências

ABIKAIR NETO, J. **Educação jurídica e formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2018.

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

AMORIN, A. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANGELO, J. O.; FORTE, J. P. S. 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.

BASTOS, A. W. **Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado**. Campinas: Papirus, 1994.

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

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma comissão para promover a campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 10425, 13 jul. 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 50.737, de 7 de junho de 1961. Organiza a companhia nacional de aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, prevista pelo Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 5154, 7 jun. 1961a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educacional nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Sobre a avaliação**. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria n. 148, de 4 de julho de 2018**. Institui o Grupo de Trabalho (GT) da Ficha de Avaliação. Brasília, DF: CAPES, 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28989227/do2-2018-07-06-portaria-n-148-de-4-de-julho-de-2018-28989218. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Conselho Técnico Científico da Educação Superior. **Ata 182ª Reunião Ordinária**: 12 a 14 de dezembro de 2018. Brasília: CAPES, 2018b. Disponível em:

<https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/conselho-tecnico-cientifico-da-educacao-superior/atas-ctc-es/ata-182.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Ficha de avaliação**: grupo de trabalho. Brasília: CAPES, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de área**: área 26 direito. Brasília: CAPES, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/direito-pdf>. Acesso em: 1 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Orientações sobre o processo avaliativo CAPES Ciclo 2017-2020**: informativo n. 1. Brasília: CAPES, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centraisdeconteudo/documentos/avaliacao/copy_of_ORIENTAES_PROCESSO_AVALIATIVO_INFORMATIVO_1.pdf. Acesso em: 1 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV). **Ficha de avaliação**: área 26 - Direito. Brasília: CAPES, 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centraisdeconteudo/documentos/avaliacao/copy_of_FICHA_DIREITO_2_ATUALIZADA.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plataforma Sucupira**: dados e estatísticas: GeoCAPES. Brasília: CAPES, 2021a. Disponível em: <https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/#>. Acesso em: 2 de fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria n. 122, de 5 de agosto de 2021**. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação stricto sensu no Brasil. Brasília: CAPES, 2021b.

CURY, C. R. J. Da crítica à avaliação à avaliação crítica. *In*: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (org.). **Dilemas da pós-graduação**: gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 9-14.

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

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

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

GOUVÊA, F.; MENDONÇA, A. W. P. C. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2006.

- HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-181, 2005.
- KAWASAKI, B. C. Critérios da avaliação CAPES para programas de pós-graduação. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 60, p. 102-117, maio 2017.
- LOPES, A. L. V.; SÁ, V. Isidro M. Avaliação da pós-graduação na UFC: as críticas dos coordenadores de programas à CAPES. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 4, n. 2, p. 1-24, 2019.
- MACHADO, A. A. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MASETTO, M. T. (org.). **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MELLO, R. I. C. **Ensino jurídico: formação e trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2007.
- MOURA, A. B. F. **Docência superior: o desenvolvimento profissional do professor bacharel em direito**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.
- OLIVEIRA, J. F. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10236>. Acesso em: 14 maio 2022.
- OLIVEIRA, P. Z.; GEBRAN, R. A. O profissional docente do direito: refletindo sobre sua prática pedagógica. **HOLOS**, Natal, v. 34, n. 3, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4206>. Acesso em: 13 set. 2021.
- PAIVA, G. S. 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.
- PRADO, E. C. do; SANTOS, C. M. dos; PEREIRA JÚNIOR, A. M. Pós-graduação stricto sensu em direito: onde e como se forma o docente dos cursos de graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 12, n. 28, p. 443-470, 2015.
- RIBEIRO JÚNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito**. Campinas: Papirus, 2001.
- ROCHA, D. V. da; LEAL, F.; RIBEIRO, L. M. A expansão da pós-graduação em direito no Brasil (1998-2017): avanço quantitativo e persistências metodológicas. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 16, n. 2, p. e47110, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1981369447110>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- SANTOS, G. F. 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.

SCAFF, F. 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.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. *In: MASETTO, M. T. (org.). Docência universitária*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 77-94.

VENANCIO FILHO, A. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VENTURA, D. **Ensinar direito**. Barueri: Manole, 2004.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Reflexões sobre o sistema de avaliação da CAPES a partir do V plano nacional de pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 295-310, 2009.

VOGEL, M. J. M.; KOBASHI, N. Y. 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.