FORMAÇÃO DOCENTE NO DIREITO: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

TEACHER TRAINING IN LAW: A REFLECTION ON THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES

FORMACIÓN DOCENTE EN EL DERECHO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LAS DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES

Lidiane Locateli Barbosa[1]
Adriana Claudia Martins[2]
Eliane Galvão dos Santos[3]

RESUMO
O presente artigo propõe analisar as possibilidades de formação docente no ensino jurídico brasileiro sob uma perspectiva humanística e crítica, a partir do que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Direito (Resolução CNE/CES nº 5/2018). A crise do ensino jurídico, marcada pelo tecnicismo e pelo foco excessivo no conhecimento instrumental, é indissociável da fragilidade na preparação pedagógica dos professores, que, em sua maioria, possuem formação *stricto sensu* orientada prioritariamente para a pesquisa e não para a docência. Deste modo, o problema central que norteia este estudo é: de que maneira as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Direito (Resolução CNE/CES nº 5/2018) abordam a formação docente com foco humanístico e crítico? Os resultados revelam uma lacuna axiológica na norma: embora as DCNs prescrevam competências humanísticas para o discente (artigos 3º e 5º), o texto é lacônico e procedimental no que tange ao preparo do corpo docente, limitando-se a requisitos de titulação e experiência profissional. Conclui-se pela urgência na reconfiguração da identidade docente, superando a mera *expertise* técnica em prol de uma docência mediadora, ética e socialmente engajada.
PALAVRAS-CHAVE: formação docente; ensino jurídico; Diretrizes Curriculares Nacionais 2018; humanismo.

ABSTRACT
This article proposes to analyze the possibilities of teacher training in Brazilian legal education from a humanistic and critical perspective, based on what is advocated by the National Curriculum Guidelines (DCNs) for Law courses (CNE/CES Resolution No. 5/2018). The crisis in legal education, marked by technicality and an excessive focus on instrumental knowledge, is inseparable from the fragility in the pedagogical preparation of professors, most of whom have stricto sensu training primarily oriented towards research and not teaching. Thus, the central problem guiding this study is: how do the current National Curriculum Guidelines (DCNs) for Law courses (CNE/CES Resolution No. 5/2018) address teacher training with a humanistic and critical focus? The results reveal an axiological gap in the norm: although the National Curriculum Guidelines (DCNs) prescribe humanistic competencies for the student (articles 3 and 5), the text is laconic and procedural regarding the preparation of the teaching staff, limiting itself to requirements of qualifications and professional experience. It is concluded that there is an urgent need to reconfigure the teaching identity, overcoming mere technical expertise in favor of a mediating, ethical and socially engaged teaching.
KEYWORDS: teacher training; legal education; National Curriculum Guidelines 2018; humanism.

RESUMEN
Este artículo propone analizar las posibilidades de la formación docente en la educación jurídica brasileña desde una perspectiva humanista y crítica, con base en lo que propugna la Resolución CNE/CES n.º 5/2018 de las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para los cursos de Derecho. La crisis de la educación jurídica, marcada por el tecnicismo y un enfoque excesivo en el conocimiento instrumental, es inseparable de la fragilidad de la preparación pedagógica del profesorado, la mayoría de los cuales tienen una formación stricto sensu orientada

[1] Universidade Franciscana (UFN) e Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4867-9737.
[2] Universidade Franciscana (UFN). Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1830-577X.
[3] Universidade Franciscana (UFN). Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3982-7297.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

principalmente a la investigación y no a la docencia. Por lo tanto, el problema central que guía este estudio es: ¿cómo abordan las actuales Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para los cursos de Derecho (Resolución CNE/CES n.º 5/2018) la formación docente con un enfoque humanista y crítico? Los resultados revelan una brecha axiológica en la norma: si bien las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) prescriben competencias humanísticas para el estudiante (artículos 3 y 5), el texto es lacónico y procedimental en cuanto a la preparación del profesorado, limitándose a los requisitos de cualificación y experiencia profesional. Se concluye que existe una necesidad urgente de reconfigurar la identidad docente, superando la mera experiencia técnica en favor de una enseñanza mediadora, ética y socialmente comprometida.
PALABRAS CLAVE: formación del profesorado; educación jurídica; Directrices Curriculares Nacionales 2018; humanismo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação jurídica no Brasil enfrenta um dilema estrutural contemporâneo: a necessidade premente de formar profissionais que atuem como agentes de transformação social e promotores da justiça em uma realidade complexa, contrastando com um sistema de ensino que, frequentemente, limita-se à reprodução dogmática e instrumental do Direito. Esta crise não reside apenas no método ou no conteúdo, mas no paradigma educacional vigente, cujo sintoma mais evidente é o tecnicismo exacerbado.

Neste contexto, a figura do docente emerge como o principal mediador entre a norma abstrata e a realidade concreta, bem como entre o conhecimento técnico e a reflexão ética. Todavia, observa-se que os docentes de Direito, em sua maioria bacharéis que atuam como advogados, juízes, promotores ou delegados, muitas vezes não possuem formação pedagógica inicial. Conforme aponta a literatura (Cunha, 2010), a ênfase formativa desses profissionais, ancorada na pós-graduação *stricto sensu*, prioriza o rigor da pesquisa dogmática em detrimento das competências didáticas essenciais ao exercício da docência crítica.

Sob essa ótica, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2018 (Resolução CNE/CES nº 5/2018) surgem como um marco regulatório que busca reorientar o perfil do egresso, exigindo-lhe competências humanísticas e éticas. Neste ínterim, surge o problema central que norteia este estudo: de que maneira as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Direito (Resolução CNE/CES nº 5/2018) abordam a formação docente com foco humanístico e crítico?

Investiga-se se a norma, ao projetar um novo perfil de aluno, oferece o suporte necessário para a transformação do perfil do professor, ou se incorre em uma lacuna axiológica ao tratar o preparo docente de forma meramente procedimental e burocrática. Para responder à questão, o presente artigo analisa a docência no ensino superior e a crise do ensino jurídico e

busca identificar as exigências para a prática do professor de Direito frente aos novos marcos regulatórios.

Por meio de uma análise qualitativa e documental, o trabalho propõe uma reflexão sobre a urgência de reconfigurar a identidade docente, superando a mera *expertise* técnica em prol de uma atuação mediadora, ética e socialmente engajada, conforme sugerem os resultados desta investigação.

A justificativa para esta investigação reside na necessidade de compreender se a norma oferece o suporte necessário para a transformação do perfil do professor ou se incorre em uma lacuna axiológica ao tratar o preparo docente de forma meramente procedimental. Para tanto, o presente artigo está estruturado em quatro seções subsequentes: a fundamentação teórica acerca da docência superior e dos saberes docentes; os procedimentos metodológicos ancorados na análise de conteúdo; a apresentação e discussão dos resultados; e, por fim, as considerações propositivas para a área da educação jurídica.

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A docência no ensino superior transcende o ensino de conteúdos específicos da sua área de formação, exigindo a construção de um desenvolvimento profissional dentro de um processo contínuo de formação e um compromisso permanente com o desenvolvimento profissional.

No Brasil, essa área enfrenta o desafio de uma regulamentação que historicamente valorizou a titulação *stricto sensu,* mestrado e doutorado, em detrimento da preparação pedagógica específica. Consequentemente, muitos cursos de bacharelado contam com um corpo docente altamente especializado em suas áreas, mas frequentemente deficiente em formação didático-pedagógica.

A docência no ensino superior constitui um campo de complexidade crescente, marcado pela inter-relação entre saberes pedagógicos, científicos e culturais, do mesmo modo que é constituído pelos eixos: ensino, pesquisa, extensão e gestão, sem os quais corre-se o risco de reduzir o ensino superior apenas à sala de aula. Conforme Cunha (2020, p. 282), compreender a docência universitária implica “assumir a ação educativa como processo formativo que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos e políticos”.

A compreensão da docência contemporânea exige um olhar sistêmico que ultrapasse a visão simplista do ensino como mera transmissão de conhecimentos. O ponto de partida é a

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

formação docente, entendida não como um evento pontual de certificação, mas como um *continuum* que perpassa a graduação e a vida laboral (Nóvoa, 1995; Pimenta, 2002).

É por intermédio dessa formação, assentada na racionalidade prática e crítica, que o educador constrói sua profissionalidade. Este conceito refere-se ao conjunto de competências, saberes e capacidades de decisão que conferem legitimidade técnica e ética à atuação do professor em sala de aula (Libâneo, 2011; Tardif, 2005).

Nesse contexto, a profissionalidade é o conjunto de características, competências, saberes e atitudes que tornam o professor um profissional do ensino, distinguindo-o de um técnico que transmite o conteúdo do qual conhece e tem o domínio. Assim, pode-se concebê-lo como um processo contínuo de construção da identidade do professor.

Ademais, é por meio da profissionalidade que o professor vai além de dominar a matéria que ensina, isto porque pertine à capacidade de tomar decisões em situações complexas na sala de aula, ao desenvolvimento da ética profissional, bem como da autonomia profissional que o desempenho do cargo requer. Importante mencionar que a profissionalidade implica que a docência não é um dom ou vocação, mas uma profissão que requer formação científica, técnica e pedagógica. É a afirmação do *saber-fazer* docente (Libâneo, 2011).

No contexto contemporâneo, o professor universitário não é apenas transmissor de conhecimento, mas sujeito que aprende, reflete e se desenvolve ao longo da vida, articulando ensino, pesquisa, extensão e gestão como dimensões indissociáveis da profissão (Isaia; Bolzan, 2019, p. 314).

Ao contextualizar essa discussão para a graduação em Direito, encontra-se um cenário de transição desafiador, uma vez que, historicamente, o ensino jurídico foi marcado pelo *bacharelismo*, pelo qual o notório saber jurídico de um advogado, de um promotor, de um delegado, ou de um juiz era considerado suficiente para torná-lo professor.

O que Pimenta (2002) e Nóvoa (1995) provocam é exatamente uma ruptura com essa tradição ao afirmar que a docência não é um *dom* ou apenas uma extensão da prática jurídica, onde ser um excelente jurista não garante ser um excelente educador. A profissionalidade exige que o professor de Direito desenvolva competências didáticas para que o aluno não apenas decore artigos de leis, códigos, mas desenvolva o raciocínio jurídico crítico.

O conceito de formação como um *continuum* é vital no Direito, dada a constante mutação legislativa e jurisprudencial; destarte, o docente de Direito precisa unir a atualização jurídica, ou seja, o saber da matéria, com a atualização pedagógica, o saber como ensinar. A profissionalidade no Direito significa transitar entre o Tribunal e a sala de aula, entendendo que

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

cada ambiente exige saberes distintos, mas que precisam estar interligados para facilitar o processo ensino-aprendizagem.

No ensino jurídico contemporâneo, a capacidade de tomar decisões em situações complexas se reflete na substituição das aulas meramente expositivas por metodologias ativas: análise de casos reais, simulações de audiências são exemplos que podem ser citados, que farão com que o professor deixe de ser o transmissor da codificação para ser o mediador, que ensina o acadêmico a decidir e a fundamentar eticamente, mesmo quando estiver sob pressão.

O tecnicismo e a crise de identidade no ensino jurídico

Hodiernamente, observa-se uma crise no ensino jurídico, em âmbito nacional, pautada por seu viés excessivamente técnico e dogmático, principalmente aos docentes de Direito, que são bacharéis e não possuem formação pedagógica inicial, o que os torna equidistantes da exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) por uma formação humanística, centrada na ética, na cidadania e no pensamento crítico.

A educação jurídica enfrenta um dilema estrutural, pois a necessidade de formar agentes de transformação social colide com um sistema de ensino que ainda opera como uma engrenagem de reprodução instrumental do Direito. O tecnicismo, portanto, não é apenas uma escolha metodológica, mas o sintoma de uma crise de paradigma que privilegia a *norma seca* em detrimento da complexidade da justiça social.

A docência no Direito é, por natureza, marcada por uma tensão de pertencimento. O profissional, seja advogado, delegado, promotor ou juiz, transpõe para a academia a lógica de sua atuação prática. Ao ingressar no magistério, inicia uma trajetória de *choque de realidade*, onde a apropriação de saberes pedagógicos torna-se condição de sobrevivência e permanência na carreira. Conforme Dubar (1997) e Moita (2007), a identidade docente não emerge de um vácuo, mas da fusão dialética entre a biografia pessoal do jurista e as exigências cotidianas da vida acadêmica.

Essa identidade profissional não é estanque, ela se transforma mediante um processo evolutivo, que leva em consideração o longo prazo da carreira docente, vislumbrado no desenvolvimento profissional, que em muito difere de treinamentos esporádicos, implicando em uma evolução constante e reflexiva, que leva em consideração os ciclos de vida do professor e as mudanças na cultura ocorridos a partir de seu cotidiano (Day, 2001; Marcelo García, 1999).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

Contudo, o itinerário desse docente é frequentemente incompleto: enquanto as licenciaturas preveem um tripé formativo claro, o bacharel em Direito ingressa na sala de aula sem a habilitação legal ou o preparo didático que garanta a integração entre conteúdos específicos e práticas de ensino (Pimenta, 2012a).

O exercício da docência envolve a mobilização de saberes docentes, que, segundo a tipologia de Tardif (2005), são plurais: envolvem os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e, fundamentalmente, os saberes experienciais, isso porque o saber docente não é unitário nem homogêneo, constitui-se em um mosaico composto por fontes distintas, no qual estão englobadas a formação acadêmica (saber profissional e disciplinar), o sistema escolar (saber curricular), a vida no trabalho (saber experiencial).

Neste sentido, os saberes da formação profissional são os conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores, são embasados nas ciências da educação e em teorias pedagógicas, são os conhecimentos sobre a escola, o sistema educativo, a psicologia da aprendizagem e métodos de ensino, que fornecem o suporte teórico para que o professor compreenda o fenômeno educativo e as técnicas de intervenção pedagógica. Já os saberes disciplinares dizem respeito aos diversos campos do conhecimento de onde provêm os conteúdos ensinados na escola, são os saberes produzidos pela comunidade científica e organizados pelas universidades, nos quais o professor atua como transmissor de saberes que foram produzidos por especialistas em suas respectivas áreas.

Por sua vez, os saberes curriculares são os conhecimentos que correspondem aos programas, objetivos e conteúdos que a instituição escolar seleciona para serem ensinados, pertencem às diretrizes curriculares, têm o condão de definir a forma como o saber disciplinar deve ser organizado e apresentado aos acadêmicos, servindo como uma ferramenta de gestão do tempo e do espaço escolar.

Assim, os saberes experienciais são os saberes fundamentais e estratégicos, nascem da prática cotidiana do professor no exercício de suas funções em sala de aula, constituem o *saber-fazer* e o *saber-ser*, envolvem o manejo da classe, a resolução de conflitos, a sensibilidade para notar o desinteresse dos alunos e a capacidade de improvisar.

Entretanto, a mobilização desses saberes é filtrada pelas crenças docentes, que são construções psicológicas e valores, muitas vezes tácitos e originados na própria vivência do professor enquanto aluno, quando se conclui que a aprendizagem se dá por intermédio da observação, que acaba influenciando decisivamente as escolhas em sala de aula, sendo muitas vezes resistentes a mudanças teóricas.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

Segundo a perspectiva de Tardif (2005), os saberes que fundamentam à docência provêm de diversas fontes, porém, o estudo analítico desses saberes revela um gargalo: no Direito, os saberes disciplinares e experienciais (da prática forense) costumam eclipsar os saberes da formação profissional. Quando o professor não possui o domínio pedagógico, suas escolhas são filtradas por crenças tácitas, muitas vezes herdadas de sua própria época de aluno, que perpetuam modelos passivos de aprendizagem e resistem a inovações teóricas.

A identidade docente, como aponta Dubar (1997), acaba sendo uma construção dinâmica no cruzamento entre essa herança biográfica e as pressões institucionais. Para romper com esse ciclo de reprodução acrítica, torna-se imperativo o que Lanzarini e Gustsack (2023) apontam como o reconhecimento da incompletude do conhecimento; nesse sentido, emerge a necessidade de trabalhar o conhecimento de modo a articular os diferentes saberes ao campo do saber profissional, levando em consideração a teia de suas dimensões para construir uma docência de natureza inovadora.

Nesse contexto, a figura do docente emerge como o principal mediador entre a norma abstrata e a realidade concreta, entre o conhecimento técnico e a reflexão ética. Contudo, a formação do professor de Direito, usualmente ancorada em títulos de pós-graduação *stricto sensu* que priorizam a pesquisa em detrimento da didática e da pedagogia, demonstra-se inadequada para cumprir o papel transformador que lhe é exigido.

O cenário torna-se ainda mais crítico quando observamos que a pós-graduação *stricto sensu*, principal porta de entrada para o ensino superior conforme o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), prioriza a pesquisa acadêmica. O resultado é um *estágio de docência* muitas vezes burocrático, insuficiente para converter o especialista jurídico em um educador capaz de mediar a norma e a reflexão ética. Esse silenciamento normativo sobre a didática corrobora a tese do *bacharelismo*: a crença equivocada de que dominar o Direito é o suficiente para ensiná-lo.

Essa tradição dogmático-legalista, focada na neutralidade aparente da lei, desvincula o Direito de suas implicações políticas e sociais. Para romper com esse ciclo centenário, a Resolução CNE/CES nº 5/2018, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Direito, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, propõe um ensino centrado no estudante, exigindo saberes pedagógicos humanísticos que promovam a interdisciplinaridade e a sensibilidade social (Brasil, 2018).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

Contudo, há um descompasso: a norma prescreve o *humanismo* para o egresso, mas silencia sobre a formação do docente, gerando um paradoxo onde se exige emancipação por meio de métodos de reprodução mecânica. Os saberes pedagógicos humanísticos do docente de Direito, neles incluídos a capacidade de promover a reflexão ética, a interdisciplinaridade, a sensibilidade social, a formação para a cidadania e o desenvolvimento de um ensino centrado no estudante e em sua realidade, são aspectos pontuais que precisam ser levados em consideração para se romper com a tradição meramente tecnicista e reprodutora do ensino, tão arraigada, por mais de um século, nos cursos de Direito (Brasil, 2018).

O docente de Direito encontra-se no centro desse impasse. Frequentemente, ele é um profissional com vasto conhecimento jurídico e sucesso nas carreiras jurídicas de Estado ou na advocacia, mas que adentra à sala de aula com pouca ou nenhuma formação pedagógica formal. Conforme apontam Pimenta (2002) e Tardif (2014), a docência exige saberes que vão além do conteúdo específico, exige saberes pedagógicos, curriculares e experienciais.

Diferente da educação básica, onde a licenciatura é pré-requisito, no ensino superior muitos docentes são bacharéis contratados por sua *expertise* técnica. Esse campo teórico busca, portanto, promover a profissionalização pedagógica desses especialistas (*pedagogia universitária*), superando o amadorismo didático e focando nos processos de ensino e aprendizagem do estudante adulto (Cunha, 2006).

O professor de Direito, assim, frequentemente reproduz o modelo que vivenciou como aluno: aulas expositivas centradas no conteúdo e no professor, pouca interação, e ausência de métodos ativos que estimulem a reflexão e o senso crítico. A superação desse ciclo exige uma redefinição do que significa ser *professor* em um curso de Direito.

Em análise ao artigo 13 da Resolução CNE/CES nº 5/2018, verifica-se que dispõe sobre a composição do corpo docente, consta ênfase quase exclusiva na titulação acadêmica (*stricto sensu*) e na experiência profissional. No entanto, como adverte Pimenta (2012b), a docência universitária exige saberes que transcendem a mera experiência de mercado ou a competência em pesquisa. Para a autora, a construção da identidade docente requer uma *mobilização de saberes pedagógicos* que a norma silencia.

Esse silenciamento normativo corrobora a tese de que o ensino jurídico brasileiro ainda opera sob a lógica do *bacharelismo*, onde se pressupõe que saber o Direito é suficiente para saber ensiná-lo, ignorando a complexidade da formação didática necessária para formar o perfil crítico pretendido pela diretriz.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

De outra banda, o artigo 3º, estabelece que o egresso do curso de Direito deve possuir uma "formação humanística, técnico-jurídica e prática" (Brasil, 2018). Importa mencionar Rodrigues (2021) quando evidencia um descompasso histórico entre as inovações das DCNs e a realidade das faculdades. Para ele, a inclusão de conteúdos humanísticos no currículo, como previsto no artigo 5º, de nada serve se o corpo docente permanecer atrelado a uma postura dogmática e tecnicista.

A análise documental revela que, embora a norma prescreva o *humanismo* como meta para o aluno, ela não estabelece diretrizes para a formação pedagógica do professor, criando um paradoxo: exige-se um ensino emancipador, mas mantém-se um modelo de formação docente que prioriza a reprodução de códigos e manuais, sem a devida reflexão crítica sobre a função social da educação jurídica (Brasil, 2018).

A ausência desses saberes pedagógicos contribui para a manutenção do modelo tradicional de ensino, onde o professor é o detentor do saber e o aluno um receptor passivo. Essa configuração torna o docente equidistante da exigência das DCNs, que clamam por uma formação voltada ao pensamento crítico, à ética e à cidadania. Há, portanto, uma necessidade urgente de (re)configuração das identidades docentes (Dubar, 1997), onde o professor de Direito deixe de ser apenas um *jurista que ensina* para se tornar um educador jurídico comprometido com a aprendizagem integral.

Para romper com o ciclo de reprodução técnica e o ensino fragmentado, a formação docente deve ser compreendida como um processo reflexivo e contínuo, alinhado às novas Diretrizes Curriculares Nacionais, nesse sentido, Jung e Ferreira (2024) defendem que a qualidade educativa exige que o professor vá além da mera transmissão de conteúdos, desenvolvendo habilidades que permitam ao estudante resolver problemas reais e enfrentar os desafios éticos e sociais do mundo contemporâneo. Assim, a prática pedagógica deixa de ser uma ferramenta mecânica para se tornar um processo de contextualização que torna o conhecimento verdadeiramente significativo.

Pelo acima evidenciado resta a urgência de transformação do ensino jurídico no Brasil, conforme preconizado pelas DCNs que demandam uma formação crítica, reflexiva e humanista aos bacharéis em Direito, encontrando na figura do docente o facilitador da construção de um saber jurídico que valoriza a alteridade e a convivência harmônica entre os seres.

O estudo preenche uma lacuna na literatura ao conectar diretamente o desenvolvimento profissional docente com a especificidade dos saberes pedagógicos humanísticos no contexto

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

do ensino de Direito, pilar para a formação de profissionais que não apenas aplicam a lei, mas atuam como agentes ativos de transformação social em uma sociedade plural e sustentável.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem de pesquisa qualitativa e de natureza descritiva-exploratória com análise documental. A opção pelo método qualitativo justifica-se pela necessidade de interpretar os sentidos e as intencionalidades presentes nos textos normativos e teóricos, ultrapassando a mera quantificação de dados para compreender a complexidade da formação docente no Direito.

Procedimentos de coleta de dados

A constituição do *corpus* documental foi realizada em duas etapas complementares, visando garantir a triangulação entre a norma, a teoria pedagógica e a especificidade do campo jurídico.

A primeira etapa consistiu no levantamento da legislação que regulamenta o ensino jurídico no Brasil, tendo como documento primário a Resolução CNE/CES n° 5/2018 (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito) e, como documento de suporte para a compreensão da hierarquia e das bases da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96). A seleção dos textos normativos visou identificar as lacunas e prescrições exigidas para o exercício da docência jurídica. A segunda etapa envolveu a seleção de literatura especializada, organizada em eixos teóricos necessários para compor o referencial teórico, na busca de resposta ao problema de pesquisa.

No que tange ao eixo da pedagogia universitária e aos saberes docentes, utilizou-se a obra de Tardif (2014) que discute os saberes docentes plurais, em diálogo com Pimenta (2012b), uma vez que seus estudos sobre a construção da identidade do professor universitário permitem analisar a formação pedagógica no ensino superior. Quanto ao eixo da crise e crítica do ensino jurídico, com a finalidade de diagnosticar a crise do modelo tradicional/tecnicista, foi selecionado Rodrigues (2021), referência na análise histórica e política das DCNs de Direito.

Por fim, quanto ao eixo do humanismo e alteridade no Direito, visando a ruptura da perspectiva humanística com o *senso comum teórico* utilizou-se das contribuições de Warat

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

(2004), essenciais para discutir a pedagogia do afeto e a crítica à racionalidade meramente instrumental no Direito.

Procedimentos de análise de dados

Para o tratamento e interpretação do *corpus*, aplicou-se a técnica de Análise de Conteúdo (AC), conforme o protocolo de Bardin (2016). A análise é conduzida de forma sistemática, partindo da descrição das mensagens para a inferência de seus significados latentes, estruturando-se em três etapas (polos cronológicos).

Pré-análise e preparação do material: nesta fase, realizou-se a leitura flutuante de todo o material coletado (DCNs e obras teóricas). O objetivo foi estabelecer o contato direto com as mensagens e verificar sua relevância frente ao problema de pesquisa. A partir dessa leitura, elaborou-se a grade de análise, selecionando-se como Unidade de Contexto (o segmento mais largo da mensagem) os artigos da Resolução CNE/CES n° 5/2018 e os capítulos das obras de referência.

Exploração do material e categorização (codificação): nesta etapa operativa, o texto foi decomposto para a identificação das Unidades de Registro (UR), palavras-chave ou frases que carregam o sentido pretendido pela pesquisa. Como critério de categorização, adotou-se o modelo semântico, agrupando-se as unidades por temas sob categorias definidas *a priori* (baseadas nos eixos teóricos).

A Categoria A, denominada "A dimensão normativa do humanismo", foca na análise da transição do modelo tecnicista para a formação ética e crítica nas diretrizes curriculares. Para operacionalizar esta análise, buscaram-se no texto da Resolução CNE/CES nº 5/2018 (especialmente nos artigos 3º e 5º) unidades de registro que remetem à "formação ético-humanística", "interdisciplinaridade", "justiça social" e "pesquisa e extensão". O objetivo desta categoria é identificar como a norma prescreve a ruptura com o ensino meramente dogmático, exigindo uma compreensão do Direito enquanto fenômeno social e humano.

A Categoria B, intitulada "Implicações para a identidade docente", busca desvelar as competências pedagógicas que a norma exige, de forma implícita ou explícita, do corpo docente. A análise concentrou-se em identificar termos e expressões que sinalizam uma mudança no papel do professor, tais como "mediação de conflitos", "desenvolvimento de competências", "autonomia do discente" e o uso de "metodologias ativas". Esta categoria permite investigar o descompasso entre a exigência de um perfil de egresso crítico e a

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

necessidade de uma reconfiguração da identidade do professor, que deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para atuar como mediador de saberes complexos.

A partir dessa organização temática, foi possível realizar a transição da descrição dos dados para a fase de inferência, cruzando as prescrições legais com as lacunas de formação apontadas pela literatura especializada.

Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: a etapa final consiste em ir além do conteúdo manifesto. Aqui, realizou-se a inferência, processo lógico que conecta os dados encontrados na Resolução (2018) com as críticas de Warat (2004) e Rodrigues (2021) e os conceitos de saberes de Tardif (2014).

A análise busca desvelar se a *humanização* prescrita na lei possui lastro na base teórica de formação docente ou se permanece como uma *lacuna normativa*, onde se exige um novo perfil discente sem oferecer as condições para a reconfiguração da identidade do professor.

RESULTADOS

Com a promulgação da Resolução CNE/CES n° 5/2018, houve uma necessária e pertinente reconfiguração normativa do cenário do ensino jurídico no país. O documento exige não apenas a formação de bacharéis com profundo conhecimento técnico-dogmático, mas, sobretudo, de profissionais com uma sólida visão humanística, crítica e engajada socialmente (Brasil, 2018).

As DCNs estabelecem que o curso de Direito deve assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral e humanística. Isso implica que a prática docente não pode mais se restringir à leitura de códigos e explanação de doutrinas. O docente deve ser capaz de mobilizar saberes que promovam: a reflexão ética, a interdisciplinaridade, a sensibilidade social, bem como a formação para a cidadania (Brasil, 2018).

Evidencia-se o artigo 3º da Resolução CNE/CES n° 5/2018, que define o perfil do graduando. O dispositivo normatiza que o bacharel deve possuir "sólida formação geral, humanística e axiológica", capaz de fomentar a "análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica", aliada a uma postura reflexiva e crítica (Brasil, 2018).

Ademais, o artigo 5º, inciso I, materializa essa exigência ao estabelecer o "Eixo de Formação Fundamental", o qual obriga a integração dos estudos jurídicos com saberes de outras

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

áreas do conhecimento, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia (Brasil, 2018).

Embora a norma imponha a integração de saberes como Antropologia e Ética, observa-se na prática uma hierarquização epistêmica. O "Eixo de Formação Fundamental" é frequentemente reduzido a um apêndice curricular, isolado dos "Eixos de Formação Profissionais". Essa fragmentação cria um humanismo de fachada, onde a crítica social não permeia a exegese civilista ou penal, mantendo a dogmática imune à reflexão axiológica que a Resolução CNE/CES nº 5/2018 pretende instaurar.

Não há como dissociar essa exigência curricular da figura do professor. Se o objetivo é formar um estudante crítico, o professor deve possuir ferramentas pedagógicas que fomentem a criticidade, conforme preconiza Freire (1996) ao tratar da autonomia e dos saberes necessários à prática educativa. O tecnicismo, que foca apenas no *como fazer* processual, é insuficiente para atender a essa demanda legal e social.

O ensino jurídico brasileiro historicamente consolidou-se sob a égide de um tecnicismo dogmático, que prioriza a memorização de códigos e a aplicação mecânica da lei em detrimento de uma leitura social do fenômeno jurídico. No entanto, a implementação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) exige uma ruptura com esse modelo, demandando do docente a mobilização de saberes que transcendam o conteúdo estritamente legalista.

Essa necessidade de uma formação que considere a realidade social é corroborada pela literatura contemporânea, que alerta para o papel político da educação superior. Conforme apontam Tavares, Caparroz e Brisola (2015, p. 25), a compreensão da formação da sociedade brasileira é um requisito fundamental para que o ensino superior não se torne um instrumento de mera reprodução técnica, mas um espaço de construção da cidadania e reflexão crítica sobre as estruturas de poder.

Cabe enfatizar que o desenvolvimento de competências humanísticas na prática do professor de Direito torna-se o principal antídoto contra o tecnicismo, permitindo que a formação pedagógica docente integre a técnica jurídica à responsabilidade ética e social.

Importante aludir que a previsão de competências humanísticas nas atuais DCNs para o curso de Direito transcende a mera inclusão de disciplinas propedêuticas, exigindo uma reorientação da prática docente para a formação de sujeitos éticos e comprometidos com a justiça social. Nesse contexto, a atuação do professor de Direito deixa de ser um ato isolado de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

transmissão técnica e passa a ser compreendida como um componente essencial para a manutenção da democracia.

Como bem observam Tavares, Brisola e Leão (2014, p. 243), a formação do jurista é estratégica, uma vez que este profissional ocupa posições-chave na estrutura do Estado, o que demanda que as diretrizes curriculares e a prática pedagógica docente estejam alinhadas à efetivação de políticas sociais e à defesa do Estado Democrático de Direito. Portanto, a competência humanística na docência jurídica atua como o elo entre o saber técnico e a responsabilidade social, permitindo que o futuro bacharel interprete a norma sob a luz dos direitos humanos e das necessidades da sociedade brasileira.

De forma acertada e derradeira, menciona-se que a transição de um ensino jurídico tecnicista para uma formação de caráter humanístico e crítico, conforme preconizado pelas atuais DCNs, depende intrinsecamente da mobilização dos saberes docentes em sua totalidade.

Ao compreender que a docência no Direito não se limita ao saber disciplinar (o domínio das leis), mas exige a integração dos saberes da formação profissional e curriculares, o professor passa a atuar como agente de transformação social. Essa mudança é sustentada pelo que Tardif (2005) denomina como saberes experienciais, que permitem ao docente validar e adaptar a técnica jurídica à realidade da sala de aula e aos dilemas da sociedade.

Como reforçam Tavares, Brisola e Leão (2014), a posição estratégica que o jurista ocupa na estrutura estatal demanda que sua formação e, consequentemente, a prática de quem o ensina, esteja comprometida com a defesa do Estado Democrático de Direito e com a justiça social. Portanto, a formação pedagógica docente surge não como um complemento opcional, mas como o alicerce necessário para que o bacharel em Direito construa uma identidade profissional reflexiva, capaz de formar cidadãos críticos e profissionais eticamente engajados.

Assim, a análise documental das DCNs revela que o legislador impôs uma mudança de paradigma no perfil do egresso, exigindo sólida formação geral, humanística e capacidade de análise crítica, em consonância com os artigos 3º e 4º da Resolução CNE/CES nº 5/2018. Contudo, os resultados indicam que essa exigência normativa pressupõe, implicitamente, um *novo perfil docente* que não está claramente regulamentado.

Para formar um aluno crítico, o professor precisa dominar não apenas a dogmática jurídica, o saber o conteúdo a ser ensinado, mas também metodologias ativas e didática crítica, ou seja, a forma com que vai possibilitar o aprendizado, como ensinar. Este estudo aponta que

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

as DCNs, embora avancem nos objetivos finais, silenciam sobre os meios concretos de capacitação docente para atingir tais fins.

Os estudos acerca da docência no ensino superior demonstram que a principal via de acesso à docência no ensino superior jurídico brasileiro, os programas de mestrado e doutorado, possuem um viés estrutural voltado à pesquisa acadêmica, e não à prática pedagógica (Cunha, 2006, 2010; Isaia; Bolzan, 2019).

Ao confrontar a formação deficiente com as exigências das DCNs, os resultados evidenciam que a ausência de saberes pedagógicos (*pedagogia universitária*) favorece a manutenção do tecnicismo. Sem domínio de técnicas didáticas que estimulem a crítica e o debate humanístico, o professor tende a limitar-se à aula expositiva dogmática (leitura e exegese de leis, códigos e estatutos).

Emerge aqui a contradição primordial do ensino jurídico contemporâneo: a norma exige um egresso crítico, mas a sobrevivência mercadológica das Instituições de Ensino Superior (IES) depende de índices de aprovação em exames de massa (OAB e concursos). Esse utilitarismo pedagógico subverte a função do docente, transformando-o em um treinador de competências mnemônicas e esvaziando o potencial emancipatório das DCNs. A resistência ao modelo humanístico, portanto, não é apenas uma deficiência didática, mas uma escolha estrutural orientada pelo mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida permite concluir que o ensino jurídico brasileiro atravessa uma crise que ultrapassa a dimensão curricular, revelando-se, primordialmente, como uma crise de identidade e de formação pedagógica.

Os resultados confirmam que a Resolução CNE/CES nº 5/2018 representa um avanço significativo ao instituir o humanismo e a criticidade como pilares do perfil do bacharel egresso; todavia, tal avanço permanece retórico enquanto as instâncias normativas e institucionais negligenciarem a figura do docente como o arquiteto dessa transformação.

A investigação evidenciou um paradoxo normativo: as DCNs exigem um discente dotado de visão ética, social e política, mas mantêm um silêncio pedagógico quanto à formação de quem deve mediar esse processo: o professor. Esse hiato entre a prescrição (o dever-ser) e a operacionalização revela que a formação *stricto sensu* em Direito, historicamente voltada à

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

pesquisa dogmática e à hiperespecialização técnica, não supre a carência de saberes pedagógicos fundamentais: didática, psicologia da educação e saberes da experiência.

A principal contribuição prática deste estudo reside no diagnóstico de que o *silêncio pedagógico* das diretrizes não é apenas uma missão acadêmica, mas um obstáculo operacional que impede a implementação de um ensino jurídico emancipador. Ao identificar o hiato entre a prescrição das DCNs e a realidade da formação *stricto sensu,* esta pesquisa oferece subsídios para que gestores de Instituições de Ensino Superior (IES) e coordenadores de curso compreendam que a inovação no Direito não depende apenas de novas disciplinas, mas de novos modos de ensinar.

Sem o domínio dessas ferramentas, o docente-bacharel, ainda que detentor de alta titulação, tende a refugiar-se na segurança da dogmática acrítica, inviabilizando a formação integral e emancipadora pretendida pela norma. Portanto, a superação do tecnicismo jurídico não ocorrerá por meio de meros ajustes na grade curricular, mas pela urgente reconfiguração da identidade docente.

É imperativo transitar do modelo do *bacharel que dá aulas* para o paradigma do *educador profissionalizado*. Essa transição exige o reconhecimento de que a *expertise* jurídica é condição necessária, mas insuficiente, para a docência universitária. A construção dessa *professoralidade* (Bolzan; Isaia, 2006) demanda que o docente integre a competência técnica à sensibilidade humanizadora, compreendendo o ensino não como transmissão de leis, códigos e estatutos, mas como um ato ético e intencionalmente pedagógico.

Com a intenção de transpor a discussão da normativa para o horizonte das práticas concretas apresenta-se a seguir, a proposição de ações direcionadas aos cursos de Direito e às políticas educacionais regulatórias:

a) Institucionalização de Programas Permanentes de Pedagogia Universitária nas Universidades para bacharéis: a necessidade de que o Ministério da Educação (MEC) e a CAPES revisem os critérios de avaliação de cursos e programas. Para os cursos de Direito, a implicação direta é a necessidade de revisar seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) para que a formação continuada do docente deixe de ser um evento esporádico e se torne um pilar de sustentação da identidade do curso.

b) Criação de Políticas Públicas pelo Ministério da Educação (MEC) e OAB: criação de programas de mentoria institucional, onde deverão ser implementados espaços de troca onde docentes experientes e iniciantes possam debater métodos ativos, bem como

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

institucionalização de laboratórios de prática pedagógica jurídica, com oferta de oficinas permanentes nas IES para o treinamento em avaliação por competências e letramento digital.

c) Reestruturação dos Programas de Pós-Graduação (mestrado e doutorado): com a inclusão obrigatória de eixos temáticos sobre Didática do Ensino Superior e Psicologia da Aprendizagem, superando o estágio de docência meramente burocrático.

Em última análise, para que as DCNs de 2018 transcendam o plano das intenções ideais e alcancem a realidade das salas de aula, faz-se necessário o fomento de políticas institucionais de formação continuada e a revisão dos currículos de pós-graduação, inserindo a pedagogia como campo de saber imprescindível.

A conclusão a que se chega é a de que somente por meio de uma docência mediadora e socialmente engajada será possível romper com o ciclo de reprodução técnica e formar juristas que sejam, de fato, agentes de transformação social comprometidos com a justiça, a alteridade e a cidadania.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOLZAN, Doris Pires. Vargas.; ISAIA, Silvia; Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da Professoralidade. **Revista Educação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 29, n. 3, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 18 dez. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia Universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira e Marins Editora, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marins Editora, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 2020.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.	
Recebido em: 30/03/2026	Aceito em: 16/06/2026

DUBAR, Claude. **A Socialização:** Construção das Identidades Sociais e Profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Aprendizagem docente na educação superior:** redes e interações. Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/4154c7526f9f2cd5555e7e0a21267049.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

JUNG, Hildegard Susana; FERREIRA, Rute Henrique da Silva. O ensino e a aprendizagem: encontros e desencontros. **Revista de Ciências Humanas,** [*S. l.*], v. 25, n. 3, p. 81–91, 2026. DOI: 10.31512/19819250.2024.25.03.81-91. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4953. Acesso em: 11 maio 2026.

LANZARINI, Joice Nunes; GUSTSACK, Felipe. Docência universitária e artesania em tempos de inovação. **Revista de Ciências Humanas,** Frederico Westphalen, v. 24, n. 1, p. 44-64, jan./abr. 2023. DOI: 10.31512/19819250.2023.24.01.44-64. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4508. Acesso em: 11 maio 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e trans-formação.** Lisboa: Educa, 2007.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **Novo Ensino Jurídico**: Diretrizes Curriculares, currículo e Projeto Pedagógico de Curso. Porto Alegre: Editora da FURG, 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.
Recebido em: 30/03/2026 | Aceito em: 16/06/2026

TAVARES, Paulo Sérgio Araújo; BRISOLA, Elisa Maria Andrade; LEÃO, Marluce Auxiliadora Borges Glaus. Políticas Sociais Públicas e Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito: revisitando as produções científicas. **Revista Ciências Humanas,** Taubaté, v. 7, n. 2, p. 242-258, 2014. Disponível em: https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/144. Acesso em: 18 dez. 2025.

TAVARES, Paulo Sérgio Araújo; CAPARROZ, Cláudia Magalhães; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Formação da sociedade brasileira e o Ensino Superior. **Revista Ciências Humanas,** Taubaté, v. 8, n. 1, p. 15-28, 2015. Disponível em: https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/315. Acesso em: 18 dez. 2025.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução Geral ao Direito**: o direito não estudado. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2004. v. 1 e 2.

SOBRE AS AUTORAS

Lidiane Locateli Barbosa
Graduada em Direito (2003) e em Letras-Português (2018), URI, Santiago. Especialista em Direito Civil, URI, Santiago; em Gestão Pública Municipal, UFRGS; em Educação Ambiental, UFSM; e em Direito Militar, FACEL. Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens, UFN. Docente no Curso de Direito da URI Santiago. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, UFN. Membro do Grupo de Pesquisa Direito, Justiça e Cidadania (URI).
E-mail: lidianelocateli@yahoo.com.br

Adriana Claudia Martins
Docente do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (UFN). Mestre e Dra. em Educação e Dra. em Letras (UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Letras (UFN).
E-mail: adriana.martins@ufn.edu.br

Eliane Galvão dos Santos
Graduada em Pedagogia; especialista em Alfabetização pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (1992); especialista em Gestão Educacional; Mestre e Doutora em Educação (UFSM). Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Coordenadora do Curso de Pedagogia (Presencial e EaD - UFN) e professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (UFN). Membro do Grupo de Pesquisa FORPRODOC (UFN) e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFOPE/UFSM).
E-mail: elianea@ufn.edu.br

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 27, e5327, 2026.	
Recebido em: 30/03/2026	Aceito em: 16/06/2026