

HISTÓRIA E CRISE DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: DA CONSTRUÇÃO DO MODELO TRADICIONAL À ATUAL NECESSIDADE DE REFORMULAÇÃO PEDAGÓGICA

Monalisa Rocha Quintas de Sousa
Universidade Católica de Brasília

Resumo:

O presente artigo visa analisar o atual cenário do ensino jurídico no Brasil, que desde o período do Império adota um modelo pedagógico tradicional, excessivamente dogmático, verticalizado, acrítico, não reflexivo e autoritário. A escolha do tema emergiu da inquietação em tentar compreender o porquê da crise do ensino jurídico; suas causas; seus impactos e o papel de cada um dos atores para ressignificação do ensino e de sua importância para a garantia do Estado Democrático de Direito. As metodologias utilizadas foram a bibliográfica, documental e indutiva. Objetiva-se tecer uma crítica argumentativa à práxis pedagógica atual, tendo como contraponto e referencial epistemológico a teoria pedagógica de Paulo Freire que, aplicada ao ensino jurídico, possibilitará a reformulação do que é ensinado e de que maneira se é ensinado.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Crise. Pedagogia freiriana. Processo de ensino-aprendizagem.

Abstract:

This article aims to analyze the current situation of legal education in Brazil, since the Empire period, it has adopted a traditional pedagogical model, overly dogmatic, vertical, uncritical, not reflective and authoritarian. The choice of theme emerged from the unrest in trying to understand why the legal education crisis; their causes; its impacts and the role of each of the actors to education reframing and its importance to guarantee the democratic rule of law. The methodologies used were bibliographical, documentary and inductive. The objective is to weave an argument critique of current pedagogical practice, and having it as a counterpoint to the epistemological pedagogical theory of Paulo Freire that applies to the legal education, and it will allow the reformulation of what is taught and how it should be taught.

Key-words: Legal education. Crisis. Freire's pedagogy. Teaching-learning process.

Sumário: 1. O ensino jurídico no Brasil: O passado e o presente da crise do método de ensino-aprendizagem; 2. Principais teorias da pedagogia freiriana; 3. Caminhos para a reinvenção do ensino jurídico.

INTRODUÇÃO

O atual processo de ensino aprendizagem do curso de Direito no Brasil tem sido alvo de inúmeras críticas em razão do mau desempenho dos bacharéis no exame da Ordem dos Advogados do Brasil/OAB, do notório despreparo para atuação prática destes profissionais e da crescente mercantilização do ensino jurídico ofertado por instituições que, com habitualidade, descumprem exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação/MEC. Diante deste cenário, surge a necessidade de pensar o Direito a partir de uma perspectiva menos formalista, transpondo o ensino excessivamente dogmático e predominantemente mercadológico.

O problema central da pesquisa consiste em tentar compreender e demonstrar de que forma a teoria pedagógica de Paulo Freire pode contribuir para repensar o ensino

jurídico no Brasil. Assim, o trabalho partirá da análise do atual cenário do ensino jurídico no Brasil; depois, apresentar-se-á a pedagogia de Paulo Freire mediante estudo de suas principais teorias, bem como dos autores também adeptos da tendência pedagógica libertadora, à qual Freire se filiava; por fim, será identificado, dentro da pedagogia freiriana, as contribuições para repensar o ensino jurídico brasileiro.

A pesquisa teve uma abordagem multimetodológica, utilizando-se do método bibliográfico, documental e indutivo.

Nessa toada, a interdisciplinaridade é uma constante. Mais do que isso: trata-se de um trabalho transdisciplinar, vez que a pedagogia dialoga com o ensino jurídico, integrando-se a ele e permitindo-nos enxergar uma outra realidade pautada em um ensino de qualidade, libertador de consciências e formador de cidadãos comprometidos com a sociedade que os cerca.

1 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: O PASSADO E O PRESENTE DA CRISE DO MÉTODO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Desde há muito tempo o Ensino Jurídico no Brasil vem sendo objeto de estudo, críticas e considerações pela comunidade jurídica nacional, interesse absolutamente justificável ao se considerar o contexto delineado a seguir.

A mercantilização do ensino, a má qualidade dos cursos oferecidos, o alarmante índice de reprovação dos bacharéis no exame da OAB, a precária qualificação dos docentes e a violência simbólica instalada nas salas de aulas, retratam a precariedade do ensino jurídico no Brasil. Mas também, nos conduzem a um problema central que se correlaciona com todos os outros: a crise do método de ensino aprendizagem.

Desde o surgimento do primeiro curso de Direito no Brasil em 1827 até o tempo presente, a gradação do número de instituições no país que oferecem tais cursos cresceu desenfreadamente, evoluindo da seguinte maneira: Em 1995 eram 165 faculdades de Direito; em 2001 o número subiu para 505; em 2014 atingiu 1.284 faculdades de Direito e em 2015, a incrível marca de 1.308 (PORTAL EXAME DA ORDEM, 2016).

Atualmente, de acordo com o Relatório de Consulta Avançada extraído do Cadastro do e-MEC, base oficial de informações relativas às instituições de Educação Superior/IES, existem 1.186 (hum mil cento e oitenta e seis) cursos de Direito oferecidos por instituições em plena atividade no Brasil (BRASIL, 2016).

Causa estranheza o quantitativo em comento frente à precária qualidade do ensino. Prova disso são os indicadores de qualidade que, periodicamente, avaliam instituições, alunos e cursos superiores.

A Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007 do Ministério da Educação/MEC elenca em seu art. 33-B, os indicadores de qualidade, calculados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep, com base nos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes/Enade e demais dados fornecidos pelo MEC (MEC, 2007).

São eles: a) de cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso/CPC, instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008; b) de instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição/IGC, instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008; c) de desempenho de estudantes: o conceito obtido a partir dos resultados do Enade.

Os indicadores de qualidade são escalonados em 05 (cinco) níveis sendo que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória.

O Conceito Enade avalia anualmente o desempenho dos estudantes concluintes dos cursos de graduação a partir dos resultados obtidos no exame. Esse indicador avalia o rendimento no que se refere aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas ao longo da formação acadêmica dos graduandos (INEP, 2016).

O CPC avalia, como seu próprio nome sugere, os cursos superiores. Seu cálculo é realizado no exercício seguinte ao da realização do Enade, levando-se em consideração a avaliação de desempenho dos estudantes e, ainda, a infraestrutura das instituições, os recursos didático-pedagógicos, o corpo docente e demais insumos (INEP, 2016).

O terceiro indicador, IGC, avalia as instituições de educação superior. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em consideração, dentre outros insumos, a média dos últimos CPC's disponíveis dos cursos já avaliados das instituições, o número de matrículas em cada curso e a média de conceitos de avaliação dos programas de pós graduação *stricto sensu* atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES na última avaliação trienal disponível (INEP, 2016).

Após a conceituação dos indicadores e tendo o atual quantitativo de cursos de Direito como referência, foi coletado e analisado alguns dados extraídos do e-MEC que retratam ainda mais o fracasso do atual método de ensino jurídico no Brasil.

Considerando que as notas entre 3 e 5 representam qualidade satisfatória, foi extraído relatórios na base do e-MEC que ilustrassem, para cada um dos indicadores de qualidade, quantos cursos de Direitos, oferecidos por instituições em atividade, foram avaliados dentro do intervalo em comento.

Os resultados são alarmantes: a) Dos 1.186 cursos de Direito em atividade, apenas 682 atingiram qualidade satisfatória no Enade, ou seja, 57,5% dos cursos oferecidos. b) Quanto ao CPC, 68,80% das instituições alcançaram qualidade satisfatória (MEC, 2016). c) No que tange ao IGC, dos 931 cursos avaliados, de acordo com o resultado do ano de 2014, apenas 23,09% foram conceituados entre 3 e 5 (INEP, 2014).

O Conselho Federal e as Seccionais Estaduais, visando uma alternativa para melhorar a qualidade do ensino jurídico e dos profissionais lançados no mercado, instituíram o Selo de Qualidade “OAB Recomenda” atribuído àquelas instituições que alcancem e comprovem elevado padrão de ensino. Em janeiro de 2016, das 1.308 faculdades de Direito existentes à época, apenas 142 receberam o Selo de Qualidade deferido pela OAB (CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 2016).

O quantitativo de bacharéis em Direito lançados no mercado que não logram aprovação no Exame da Ordem é outro dado espantoso. Em média, 80% daqueles que se submetem ao exame são reprovados escancarando a mazela de um ensino tratado como produto na prateleira para consumo de massa (CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 2016, p.41).

A qualificação dos docentes também deve ser levada em consideração ao analisarmos as causas da crise do ensino jurídico e de seu método pedagógico. Com a crescente expansão das faculdades de Direito e do quantitativo de alunos, tornaram-se escassos os educadores com titulação de mestrado e doutorado.

O levantamento Doutores 2010, do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos/CGEE, órgão vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação/MCTI, mostra que o Brasil tem 1,9 doutor a cada mil habitantes com idade entre 25 e 64 anos. Já o número de mestres alcança 4,3 a cada mil brasileiros entre 25 e 64 anos (ESCOLA SUPERIOR DE JUSTIÇA, 2016). Dos 75 programas de pós-graduação em Direito no Brasil, nenhum apresenta linhas de pesquisa ligadas à educação. Tais dados denotam que, assim como os demais bacharelados, o curso de

Direito não prepara profissionais para o exercício do magistério jurídico ante a ausência de formação pedagógica (CAPES, 2013).

Impende registrar que não são raras as vezes que os ambientes acadêmicos tornam-se verdadeiros espaços de perpetuação de violência simbólica, definida por Bourdieu (1970, p.22) como a imposição de significações de ordens sociais, econômicas, políticas e culturais próprias de determinada classe dominante que presume erroneamente serem seus valores partilhados e vivenciados por todos.

No ensino jurídico a violência simbólica se faz presente na medida em que a grade curricular supervaloriza disciplinas dogmáticas e processuais; as formas de solução pacífica de conflitos são desprestigiadas face à predominância da abordagem adversarial de conflitos; a educação voltada para direitos humanos ocupa lugar secundário na grade curricular, integrando o rol de disciplinas optativas; dentre tantas outras veladas formas de violências que dificultam a formação de um saber emancipatório.

O modelo central de ensino nas faculdades de Direito, desde sua implantação em 1827 até os dias atuais, pauta-se predominantemente em uma pedagogia liberal tradicional e tecnicista (FRANCISCHETTO, 2011, p.23). O ensino jurídico aproxima-se da tendência liberal tradicional quando verifica-se que a metodologia está centralizada na exposição verbal do professor. Quanto ao conteúdo, vê-se que é comum ao ensino jurídico o incentivo à assimilação de noções, conceitos, textos legais, assumindo os discentes uma postura passiva e acrítica frente ao saberes transmitidos.

Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986, p.9) sustenta que as relações entre alunos e professores são verticalizadas e o ensino está centralizado na figura do docente, autoridade responsável por transmitir conteúdos predefinidos sem desenvolver o pensamento reflexivo e crítico.

Segundo Francischetto (2011,p.24), o ensino é descontextualizado, distante da realidade do aluno. Despreza-se o fato de que este indivíduo está inserido em um contexto social que lhe permitiria, por meio das experiências vividas, melhor compreender o ordenamento jurídico, sua aplicação e até readequação em uma sociedade dinâmica e plural.

Já a tendência tecnicista se faz presente no ensino jurídico vez que as faculdades visam formar profissionais aptos e competitivos para o mercado de trabalho. Segundo José Carlos Libâneo (2001, p.29), busca-se elidir do processo de ensino-aprendizagem

qualquer traço de subjetividade, não havendo espaço para debates ou críticas. Os conteúdos são passados com velocidade, objetividade e eficácia.

De acordo com Inês da Fonseca Pôrto (2000, p.15), o modelo central de educação jurídica tem como principais características: a) a descontextualização, em razão do distanciamento entre o saber transmitido e a realidade material; b) o dogmatismo, pela exacerbação da dogmática jurídica, também compreendida como a ciência do direito positivo; e c) a unidisciplinariedade, -em contraposição à inter ou transdisciplinariedade- que se manifesta ante a ausência de comunicação entre os diferentes ramos autônomos do Direito, produzindo um conhecimento fragmentado.

Neste sentido, o aluno é um mero telespectador, um sujeito passivo que recebe as informações sem processá-las, sendo capaz tão somente de repeti-las uma vez memorizadas as definições, enunciados e sínteses. A grande maioria das aulas são ministradas valendo-se da exposição verbalista e da reprodução dos textos legais. Muitas informações são transmitidas, trabalhando-se a capacidade de retenção dos alunos.

Sob a influência da pedagogia tradicional e tecnicista, o ensino jurídico tem privilegiado o estudo da norma e do processo como fim em si mesmo, impedindo que os estudantes, na palavras de Francischetto (2011, p.29), “enxerguem além da cortina de fumaça que se criou e dividiu o que é jurídico do que é social, como se tal situação fosse possível.”

Premente, portanto, que se desenvolva uma aprendizagem crítica e emancipatória no ensino jurídico, como propõe Paulo Freire, a fim de que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica e sejam também protagonistas, em conjunto com os educadores, do processo de ensino-aprendizagem.

2 PRINCIPAIS TEORIAS DA PEDAGOGIA FREIRIANA

Parece inevitável falar de Educação ao se discutir ensino jurídico. Inevitável assim, uma abordagem inter e transdisciplinar dos problemas que se descortinam ao longo do presente trabalho.

A pedagogia traz em si a teoria geral da educação que, em conjunto com outras áreas como a sociologia, filosofia, psicologia e o direito tem o condão de fazer com que a educação seja uma atividade com profunda reflexão sobre seu papel na sociedade. Deste modo, para Aranha (1996, p.48):

A necessidade de tornar a prática da educação intencional e mais eficaz traz consigo a exigência de maior rigor conceitual, de sistematização dos conhecimentos, de definição dos fins a serem atingidos e da escolha dos meios a serem utilizados. Assim, surge a pedagogia ou teoria geral da educação.

Paulo Freire, um dos maiores educadores do século XX, assumirá neste contexto uma posição de relevo, vez que o presente trabalho terá como sustentáculo sua pedagogia que considera a liberdade e a crítica modo de ser do homem. A grande preocupação deste autor e também de toda pedagogia moderna é “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2011, p. 19).

Para a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, alguns saberes são fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, a começar da compreensão que não há docência sem discência. Em outras palavras, o formando deve considerar-se sujeito desde o princípio de sua experiência formadora tal qual o formador, convencendo-se, definitivamente, que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Deve-se ficar cada vez mais claro que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p.12).

A tarefa de ensinar, embutida no aprender, pode fazer surgir no educando uma curiosidade crescente, de modo que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve (...) a curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”(FREIRE, 2011, p.13). A curiosidade assume destaque na pedagogia freiriana. Eis que a construção e produção do conhecimento só são possíveis mediante o permanente exercício da curiosidade, consistente em observar o objeto cognoscível, delimitá-lo, aproximar-se metodicamente dele, comparando-o e indagando-o. Professores e alunos devem assumir uma postura aberta, dialógica, reflexiva, não apassivadora e crítica. Dessa maneira, a curiosidade do ser humano se mostra fundamental à prática educativo-crítica.

Ante a necessária criatividade do educando e do educador, Freire (1979, p.79) critica a atual prática educacional por ele denominada “Educação Bancária”, em que os alunos são “depósitos” nos quais os docentes vão jogando as informações. O educador, segundo essa concepção, é aquele que tudo sabe, o que pensa, o sujeito do processo, enquanto o educando, respectivamente, é aquele que nada sabe, é o pensado, é mero objeto do processo. A recusa ao ensino “bancário” é premente dado que tal prática educativa deforma a criatividade dos atores do processo cognoscente.

A tarefa do educador não está adstrita a ensinar os conteúdos, mas também de ensinar a pensar certo, criticamente, permitindo que o educando transite da curiosidade ingênua, caracterizada pelo senso comum, para a curiosidade epistemológica dotada de maior rigor metódico (FREIRE, 2011, p.16). O pensar certo somente pode ser fomentado em:

[...] uma escola que, centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (FREIRE, GUIMARÃES, 1982, p.37).

Os educadores, juntamente com as instituições de ensino, têm o dever de respeitar os saberes adquiridos pelos educandos na prática comunitária, pondo em discussão a realidade concreta associada à disciplina cujo conteúdo se ensina, de modo a estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares a serem apreendidos e a vivência social de cada discente (FREIRE, 2011, p.17). Esta lição também foi defendida na pedagogia de John Dewey (1902, p.4), segundo a qual o processo educativo se dá a partir da interação de forças diversas como certos objetivos sociais, significados e valores incorporados na experiência do adulto. Para ele, um ensino pautado em transmitir a ideia de um mundo onde tudo pode ser mensurado e definido, a existência de uma verdade eterna, imutável e geral, acaba por ignorar e minimizar as habilidades e experiências individuais dos educandos (DEWEY, 1902, p.8).

Outro saber necessário à prática educativa na visão da pedagogia freiriana é o respeito à autonomia do ser educando. Segundo Freire (2011,p.19), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. O professor deve primar pelo respeito à curiosidade do aluno, à sua linguagem, a seu gosto estético, sem jamais desqualificá-lo, ironizá-lo, sob pena de o fazendo, transgredir os princípios fundamentalmente éticos inerentes à natureza da prática educativa. Este saber demonstra que o ser humano está inserido num contexto socioeconômico-cultural-político. Para Mizukami (1986, p.86),

Considerando-se esta inserção, a educação para ser válida, deve levar em conta necessariamente tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto as condições nas quais ele vive (contexto). O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu ambiente concreto: quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la.

Freire (2011, p.35) também afirma em sua obra que a educação não pode ser mecânica, neutra, fatalista ou imobilizante e sim voltada à consecução de fins e

objetivos. Assim, a prática educativa deve conduzir os sujeitos deste processo de ensino-aprendizagem à convicção de que mudar é possível, dotando-os da capacidade de “ler o mundo”, criticá-lo, problematizá-lo.

Defender um ensino neutro, despolitizado, implicaria afirmar não existir qualquer “discordância entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados” (FREIRE, 2011, p.39). A neutralidade criticada por Freire seria uma maneira cômoda de esconder a opinião do docente e discente ou o temor de denunciar injustiças face à opressão. Conscientes da impossibilidade da neutralidade da educação, as decisões tomadas pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem mostrar-se-ão como verdadeiros atos de intervenção no mundo.

Antônio Alberto Machado (2005, p.257), em sua obra ‘Ensino Jurídico e Mudança Social’, faz uma brilhante contextualização do saber narrado no parágrafo anterior ao ensino jurídico. Segundo ele, a formação despolitizada não permite que o jurista questione a legitimidade do poder normante. O argumento da neutralidade contribui para a manutenção do *status quo* na sociedade capitalista enquanto sua ruptura viabilizaria o surgimento de um profissional engajado, comprometido com a aplicação do Direito “como instrumento de contestação política e de resgate das classes sociais que permanecem à margem da ordem jurídica liberal burguesa”.

Aprender a escutar também é elencado por Freire como saber necessário à prática educativa. Não basta saber falar, de cima para baixo, como se o educador fosse o único portador da verdade a ser transmitida, “depositada”. Ao escutar, pacientemente e criticamente os educandos, os docentes aprendem a falar com eles como sujeitos da escuta e não como meros objetos de seu discurso, alterando, dessa maneira, o padrão de comunicação. A transformação da forma e da qualidade da comunicação para André Luiz Lopes dos Santos (2002, p.317) servirá de estímulo às habilidades dos educandos e à busca de novos conhecimentos sem desprezar os já adquiridos.

Os discursos verticais, hoje predominantes na prática educativa, devem dar lugar à horizontalidade dos diálogos democráticos. Escutar, mais do que a possibilidade auditiva de cada um, significa “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2011, p.75). Ao sentir-se superior, o educador se priva de entender o educando para falar com ele. René Barbier (2004, p.94) também assinala em sua obra ‘A pesquisa-ação’ a importância da escuta sensível e empática para a promoção da

absoluta confiança entre aluno e professor, facilitação do diálogo e otimização da aprendizagem.

É preciso que o educador esteja aberto ao gosto de querer bem os educandos como também sua própria prática educativa. Errôneo o imaginário que professor bom é o mais sério, severo, frio, distante dos educandos; aquele que radicalmente separa seriedade e afetividade. Contudo, na visão de Freire, a afetividade pode sim se fazer presente no exercício da atividade docente e discente. A experiência pedagógica é dotada da capacidade de despertar e desenvolver nos educadores e educandos “o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (FREIRE, 2011, p.90). Nesse sentido, Rubem Alves (2002, p.29-32), em seu texto intitulado “Gaiolas ou Asas?”, assim escreveu:

[...]Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Desenvolver o gosto de querer bem e o gosto da alegria pela prática educativa como assinalado por Freire é também ‘encorajar os pássaros a voar’ como ilustra a metáfora de Rubem Alves, importante papel a ser desempenhado pelos educadores e instituições de ensino.

O desafio que se apresenta é o de implementar as teorias aqui delineadas à prática do ensino jurídico no Brasil, a fim de romper o tradicionalismo e tecnicismo do modelo vigente. Essa mudança não será fácil, mas é uma exigência frente a crise. É o que se busca adiante: os caminhos para a reinvenção do ensino jurídico.

3 CAMINHOS PARA A REINVENÇÃO DO ENSINO JURÍDICO

Os saberes fundamentais e imprescindíveis à prática educativa transmitidos por Paulo Freire em suas obras, retratam o que deveria ser observado na práxis do ensino jurídico: uma docência que busque despertar nos educandos a curiosidade epistemológica; que recuse a educação bancária e seja problematizadora, reflexiva, crítica e dialógica; que educadores e educandos sejam percebidos e considerados sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, dentre tantos outros saberes.

Esta parte da pesquisa objetiva demonstrar alguns caminhos para aplicação prática dos saberes em epígrafe, a fim de que seja possível conquistar um ensino jurídico de excelência.

O modelo de ensino em vigor, como já esclarecido, é preponderantemente tradicional e tecnicista e diametralmente oposto ao ensino jurídico emancipatório que se busca, de modo que o educador deve abandonar a corriqueira linearidade do método de ensino usual para dar lugar ao novo, à alternativas criativas e diferenciadas que despertem a curiosidade nos educandos e os estimulem a pensar criticamente para a busca de suas próprias respostas.

As aulas-conferências, verdadeiras mini palestras de caráter meramente informativo, precisam ser substituídas por aulas dinâmicas, problematizadas e instigantes. O educador deve abrir espaço para debates, oportunizar perguntas e travar diálogos que permitirão ao aluno refletir sobre institutos jurídicos, o porquê de sua existência, as implicações sociais decorrentes, sua (in)adequação face a realidade concreta, etc.

A problematização é um caminho que merece destaque quando se busca soluções para a crise do ensino jurídico e assume, na visão de Caio Farah Rodrigues e Joaquim Falcão (2005, p.12), ao menos três sentidos: a) o de não naturalizar ou eternizar entendimentos já estabelecidos haja vista que são contingentes e passíveis de recontextualização; b) o de desenvolver no educando a capacidade analítica e prática para solucionar problemas e também compreender as múltiplas soluções que se apresentam avaliando-as segundo critérios justificáveis; c) o de engajar o aluno trazendo para sala problemas atuais, que se conectam com experiências cotidianas e relevantes de sua vida.

Não se almeja aqui desmerecer o estudo dos entendimentos estabelecidos a partir do estudo das normas, jurisprudências e doutrinas. Contudo, é preciso que educadores e educandos se conscientizem que não basta o simples conhecimento do ordenamento jurídico ou saber aplicar adequadamente as técnicas processuais. Segundo João Celso Neto (2015),

Parece, mais que tudo, inaceitável que a formação de futuros advogados, e outros operadores da Justiça, se faça com base em códigos comentados, limitando (praticamente inibindo) o raciocínio do aluno, que não aprende os pressupostos do Direito ou da lei, mas aquilo que está em vigor, na jurisprudência e na doutrina. Com base neles, ensina-se o momento, mas não se estimula o uso do pensamento, do questionamento, para a possível inovação doutrinária causa primordial da evolução da Ciência Jurídica, sem o que nada se acrescenta ou se constrói. Contribui-se, isto sim, para a potencial e indesejável estagnação do Direito pátrio.

Dessa forma, a problematização despertará nos educandos a ideia de pluralidade de soluções possíveis, a partir de um método não só problematizante mas também

“multi-solucionante” e da possibilidade de redescrição dos próprios termos do problema (RODRIGUEZ, FALCÃO, 2005, p.12).

Também se faz necessária a formação pedagógica dos docentes tendo em vista que o curso de Direito, assim como os demais bacharelados, não prepara profissionais para o exercício do magistério jurídico ante a ausência de formação pedagógica. Segundo André Luiz Lopes dos Santos (2002, p.6), aqueles que ensinam o Direito devem ser preparados neste sentido, vez que a prática educativa será desenvolvida não por profissionais da educação, *stricto sensu*, mas por bons juristas que também precisam transformar-se em bons professores.

Ainda sobre os docentes, é preciso repensar o modo pelo qual se integram ao ambiente acadêmico. É comum alunos se queixarem que alguns professores não orientam individualmente (muitas das vezes pela exagerada quantidade de alunos em sala), lecionam disciplina com a qual não demonstram grande afinidade, não realizam trabalhos de pesquisa, não assumem a extensão como uma das dimensões da vida acadêmica, exercem a docência como atividade secundária para complementar sua renda mensal e agregar-lhes status profissional.

Outra ponto carecedor de mudança refere-se à deficiência dos materiais didáticos a que recorrem os educandos e recomendados pelos próprios professores. Livros que em nada estimulam o raciocínio mas trazem verdadeiras ‘fórmulas mágicas’, esquemas, mapas mentais, voltados para aprovação em concursos públicos e no Exame da Ordem. Velhas apostilas confeccionadas pelos docentes, perpetuadas ao longo dos anos, cada vez mais concisas, desatualizadas e descontextualizadas. Materiais formulados visando apenas a assimilação pura e simples dos conteúdos pelo aluno, sem qualquer problematização, sem confrontar as diferentes teorias e entendimentos.

Antônio Alberto Machado (2005, p. 275) aponta para a necessidade de proporcionar aos bacharéis não só uma formação técnica e dogmática, mas também humanística e enciclopédica “que possa estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de fazer com que o profissional do direito venha a identificar perfeitamente os valores autênticos da sociedade moderna onde atua”. Assim, não basta uma formação unidimensional, simplesmente normativista do educando. O mundo contemporâneo reclama um jurista com formação pluridimensional, crítica, politizada e humanística, que lhe permitirá enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Nessa toada, Machado (2005, p.197) salienta:

O futuro do direito parece estar mesmo em seu caráter crescentemente público, transindividual, bem como numa pedagogia de ensino jurídico que

seja interdisciplinar e dialética. O futuro do jurista está na capacidade que tiver para exercer tecnicamente a profissão e, ao mesmo tempo, exercitar a cidadania pelo compromisso de interpretar e aplicar o direito sem desvinculá-lo de suas finalidades ético-políticas.

Para isso, instituições, educandos e educadores precisam despertar para a complexa realidade do século XXI a fim de que o Ensino Jurídico seja com ela compatível, e siga mantendo seu papel de formar cidadãos comprometidos com a ética e com o Estado Democrático de Direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreendermos o processo de ensino-aprendizagem das instituições que oferecem o curso de Direito no Brasil descortinamos um cenário complexo, onde vozes distonantes se dividem em fornecer um ensino eminentemente mercadológico cuja prática pedagógica é excessivamente tradicional e tecnicista e aquelas que defendem, sem prejuízo da formação profissional, um ensino de qualidade, comprometido com a plena educabilidade do futuros garantidores do Estado Democrático de Direito.

O ensino jurídico possui importância estratégica para a dinâmica de evolução social do país vez que contribui para a redução das desigualdades sociais mediante a aplicação das leis de maneira eficaz, primando pela isonomia e justiça.

Repensar o ensino jurídico, à luz da pedagogia de Paulo Freire, é lançar mão de uma educação transformadora, pautada em uma ação dialógica para atuação dos educadores; tratar-se-ia de uma prática fundada na tomada de consciência, libertando assim os atores deste processo para a (re)descoberta do verdadeiro sentido do Ensino Jurídico no Brasil.

Mais do que meros depósitos de conhecimento, os indivíduos devem ser instigados a conhecer, questionar, processar as informações que lhe são apresentadas. Faz-se necessário, portanto, transpor a educação conteudista, pautada na transmissão de saberes, para a implementação de uma educação reflexiva.

O professor deve trazer o aluno para a sala de aula, relacionando a teoria e a prática, mediante uma abordagem metodológica ativa, privilegiando o entendimento e protagonismo dos alunos

Repise-se que o que se propõe é uma metodologia que se afasta da tendência tradicional e tecnicista -que têm grande influência desde a implantação dos primeiros cursos de direito em 1827- na medida que se permite uma participação ativa do educando no processo educacional.

Mas para isso é importante a adoção de uma nova postura pelos educadores, menos autoritária e mais dialógica e que sua prática educacional não se restrinja a aulas expositivas, ignorando-se o fato de que o aluno está inserido num contexto social que lhe permite experimentar vivências capazes de fazê-lo compreender melhor tudo aquilo que o docente está disposto a ensinar.

É latente, portanto, a necessidade de repensar a chamada educação bancária para que os indivíduos, em primeiro lugar, tomem consciência de si, e em seguida tomem consciência do mundo, adotando uma postura libertadora, autônoma, frente aos problemas sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. Gaiolas ou asas? In: **Por uma educação romântica**. Papirus, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **A história da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/bourdieu-passeron-a-reproducao-elementos-para-uma-teoria-do-sistema-de.html>>. Acesso em 18 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema E-MEC. **Relatório de Consulta Avançada**. Resultado de consulta por curso. Relatório processado em 15/08/2016 às 11:41:55. Total de registros: 1186. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 40** de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192>. Acesso em 15 ago.2016.

_____. Ministério da Educação. **Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 15 ago.2016.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Avaliação Trienal 2013**. Disponível em: <<http://mstr.capes.gov.br/MicroStrategy/servlet/mstrWeb?src=mstrWeb.2048001&evt=2048001&hiddensections=header%2Cpath%2CdockTop%2CdockLeft%2Cfooter&documentID=AC04064F4ED83FA02E7ECCB4A2A1AAE6¤tViewMedia=8&visMode=0&Server=v-mstris01.capes.gov.br&Port=0&Project=Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o&>> Acesso em 07 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conceito Enade**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/conceito-enade>>. Consulta em 15 ago.2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conceito Preliminar de Curso**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/cpc>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em 16 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado IGC 2014**. Atualizado em 24/03/2016. (NT 71/2015 e NT 21/2016). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em 22 ago. 2016.

CELSO NETO, João. **Ensino jurídico no Brasil: algumas considerações**. 2015. Disponível em: <<http://www.sedep.com.br/artigos/ensino-juridico-no-brasil-algumas-consideracoes/>>. Acesso em 5. out. 2016.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Exame da Ordem em Números**. Volume II. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/arquivos/exame-de-ordem-em-numeros-II.pdf>>. Acesso em 23 ago.2016.

_____. **OAB entrega a 142 faculdades selo de qualidade em ensino de Direito**. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/29187/oab-entrega-a-142-faculdades-selo-de-qualidade-em-ensino-de-direito>>. Acesso em 05. out. 2016.

DEWEY, John. **The child and the curriculum**. The University of Chicago Press, 1902. Disponível em: <<https://archive.org/stream/childandcurricul00deweuoft#page/n5/mode/1up>>. Acesso em 18 out.2016.

ESCOLA SUPERIOR DE JUSTIÇA. **Crise de mestres e Doutores**. Disponível em: <<http://esjus.com.br/noticias/crise-mestres-doutores/>>. Acesso em 25 ago.2016

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14.ed. Ver. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2011.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**/ Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra].- São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Educação e comunicação; v. 9)

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba, PR: CRV,2011.

LIBÂNIO, José Carlos. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: CODO, Wanderley; VANE, Sílvia T. M. **Psicologia Social. O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. Franca: UNESP-FHDSS,2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PORTAL EXAME DE ORDEM. **Chegamos lá! Brasil atinge a incrível marca de 1.306 faculdades de Direito!** Disponível em: <<http://blog.portalexamedeordem.com.br/che-gamos-la-brasil-atinge-a-incrivel-marca-de-1-306-faculdades-de-direito>> Acesso em 15 ago. 2016.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação. Construção do projeto didático no ensino jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2000.

RODRIGUEZ, Caio Farah; FALCÃO, Joaquim. **O projeto da escola de Direito do Rio de Janeiro da FGV**. Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2005, p.12. Disponível em: <<http://biblioteca.jfjb.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20vol.1.pdf>>. Acesso em 18 out. 2016.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional**. Campinas: Edicamp, 2002.