

O PAPEL DO DOCENTE NAS FACULDADES DE DIREITO: papéis, saberes e transformações

Ana Letícia Salomão e Ribeiro

Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (PUC/MG), analeticiasr@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho busca promover reflexões sobre a formação docente, em termos históricos e pedagógicos, especialmente com relação ao professor do ensino jurídico. Identificando-se e analisando-se as características dos docentes que atuam nos cursos de direito de um modo geral, busca-se desconstruir a pretensa hipótese de esfacelamento de uma instituição tradicional em nossa sociedade, demonstrando-se que o seu principal objetivo deve ser no sentido de melhorar a qualidade de ensino, modificando-se o modelo existente, capacitando-se o professor para transmitir os conhecimentos adquiridos, tendo por foco a real função social da faculdade de direito.

Palavras-chave: Papel docente; Formação pedagógica; Direito; Ensino jurídico.

TEACHER'S ROLE IN LAW COLLEGES: roles, knowledge and transformation

ABSTRACT: This paper aims to promote reflections on teacher training, in historical and educational terms, particularly with respect to law professors. Identifying and analyzing the characteristics of teachers who work in law courses in general, we seek to deconstruct the so-called hypothesis of the disintegration of a traditional institution in our society, demonstrating that its main goal should be to improve the quality of teaching, by modifying the existing template, enabling the professor to transmit the knowledge acquired, focusing in the real social function of law school.

Keywords: Teacher's role; Teacher training; Law; Legal education.

1. Introdução

O presente estudo se propõe a analisar as características do docente das faculdades de Direito, sua formação intelectual, profissional e os diversos aspectos do processo de transmissão de seus saberes. Não só em termos de ensino jurídico, mas a formação docente vem sendo percebida como questão primordial nas diversas redes e sistemas educacionais, preocupados com a formação de professores em cursos de bacharelado, e não licenciaturas, como é o caso dos cursos jurídicos. São diversos professores que adentram o magistério sem a devida formação específica.

A partir da temática apresentada, tem-se por problema a análise e identificação histórica das características da docência dos professores que atuam nos cursos de direito de modo geral, com foco na formação voltada para a academia ou para a prática profissional, e suas consequências pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Busca-se, portanto, responder à seguinte questão: quais as consequências da desvalorização pedagógica do docente nas universidades jurídicas, de modo a supri-las, reconstruindo um modelo ultrapassado?

O intervencionismo estatal já operou grandes e substanciais mudanças no ensino jurídico, reforçando uma política de fiscalização e avaliação periódica das Instituições de Ensino Superior em geral. São diversas as novas exigências por parte do Ministério da Educação e das instituições jurídicas nacionais, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e a imagem da profissão jurídica em todos os ramos.

A postura adotada pela experiência docente nos cursos jurídicos se mostra assustadora, uma vez que a falta de interesse, de curiosidade, por parte dos alunos, é proporcional à desvalorização pedagógica docente, e avança substancialmente com o decorrer do curso. Consequência desse desânimo são as corriqueiras reprovações até mesmo no Exame

da Ordem e em concursos públicos em geral, além de uma insatisfação e aversão pela academia.

Isto é o que se vê nos dias atuais, apesar de que, com as propostas de inovação nos métodos didáticos, busca-se despertar uma consciência crítica do aluno no que concerne ao conhecimento transmitido pelo professor, para que este se torne também sujeito ativo do processo de aprendizagem, se sentindo mais inserido na academia.

O presente trabalho, portanto, busca desconstruir tal hipótese de esfacelamento de uma instituição tradicional que é o curso de direito, mostrando que o seu principal objetivo deve ser no sentido de melhorar a qualidade de ensino, modificando o modelo existente, capacitando-se o docente para transmitir os conhecimentos adquiridos e refletidos, tendo o aluno como foco, em uma real abordagem da função social da universidade.

2. Importância da formação docente como profissão no ensino jurídico

Segundo SELMA GARRIDO PIMENTA (2006), o ensino como matriz de referência para a construção do conhecimento e como ponto de referencia profissional deve ser sempre estudado, principalmente quando se questionam aspectos como qualidade de ensino, formação para a autonomia ou para o mercado de trabalho, formação técnica e qualidade profissional.

Com razão, a atual preocupação com a formação de professores bacharéis, os quais se encontram atuando na docência universitária, sem a devida experiência profissional, resultando muitas vezes na má qualidade do trabalho desempenhado, e na insatisfação de seus alunos. Para esses professores, conhecer e dominar os conteúdos se sobrepõe às formas e metodologias de desenvolvê-lo, até porque não contam com a formação mínima docente.

É uma situação histórica, que perdura por todo o desenvolvimento do ensino superior. Conforme podemos ver, “o pressuposto para a tarefa de ensinar era o domínio de conhecimento, aqui entendido como saber específico sobre determinada área, condição suficiente para o exercício do magistério superior” (BARUFFI, 2000, p.181).

Assim, a docência no ensino superior sofre em um de seus primordiais quesitos, a qualidade, principalmente quando se trata de áreas específicas do conhecimento, as quais requerem um mínimo de compromisso com a aprendizagem. Tal situação se transforma em uma preocupação também política e social, já que esse fenômeno ocorre principalmente em áreas de ensino de extrema necessidade para o desenvolvimento social e em especial da educação superior. A qualidade no ensino vai, portanto, influenciar e refletir na qualidade do profissional que emergirá desse ensino, e que fará parte de uma sociedade que se configura a partir de suas lacunas históricas, sociais, políticas, econômicas e educacionais. É importante ter-se em conta que, no âmbito da Educação Superior, a qualidade profissional prescinde do conteúdo, da forma técnica, na medida em que ela é entendida como instrumento pedagógico reflexivo, organizativo e contextualizador do trabalho pedagógico.

O ensino superior, ato complexo que é, desenvolve-se em um momento histórico bastante oportuno para a educação, apropriando-se de uma diversidade teórica rica e contempladora do desenvolvimento da formação de professores. Porém, por ser ato complexo, o ato de ensinar constitui um misto de relações construídas por meio de vivências, as quais o professor vai incorporando nas relações de ensino-aprendizagem, e que o transformam no professor que é. Tais experiências tornam-se cada vez mais importantes, ao passo que, no ensino superior, transformam-se em modelos significativos

para alunos que buscam uma profissionalização.

Ainda, as discussões sobre a docência no ensino superior ocupam não apenas uma questão de movimento histórico-metodológico, mas, sim, e também, de cunho curricular que, na sua concepção, deve ter uma renovação de grande destaque no campo de formação específica, fazendo refletir na formação inicial do professor que vai atuar ou atua no bacharelado, uma vez que o seu currículo refletirá a sua atuação profissional, que, algumas vezes, será o próprio ensino.

O ensinar não pode se desconectar de condicionantes didáticas, metodológicas, nem daquelas sociais e políticas. Também o descaso das instituições de ensino superior não pode se somar ao descaso docente, de modo a não ser oferecida uma formação deficiente, calcada somente no conhecimento, e não nas relações de vivência. Faz-se necessário o estabelecimento de uma relação de aprendizagem contínua em que as relações experienciais sejam basilares para uma boa formação reflexiva, bem como determinantes para o desenvolvimento profissional.

Principalmente nos cursos de cunho social, como o direito, não se pode deixar imperar a ética da “educação bancária”, ideia concebida por PAULO FREIRE (1987), como sendo aquele mero procedimento metodológico de ensino que privilegie o ato de repetição e memorização do conteúdo a ser ensinado e assimilado pelos alunos. Não pode ser encarado o estudo do direito, portanto, como mero manusear de processos ou elaborar de petições, além de não poder se reduzir às experiências vividas nos núcleos de prática jurídica.

Historicamente, a arte de ensinar é um desafio para a profissão docente, e, com toda a sua complexidade, constitui-se em um ambiente de troca de experiências, relacionando aprendizagem e reflexão, de modo a preparar o aluno, futuro profissional, para o novo.

Em suma, é um processo de formação continuada a partir das relações que se estabelecem no meio, formando um processo ainda maior de desenvolvimento profissional da docência. Preparar o profissional docente significa dotá-lo de condições tais para gerir o conhecimento e o ensino, tornando-o capaz de inculcar uma perspectiva reflexiva da formação. O professor deve apontar sua aptidão para a ação voltada para a formação do aluno como ser integrante de uma sociedade, enquanto voltado para o seu papel como cidadão que busca autonomia e emancipação. A sociedade atribui às universidades o papel de preparar o aluno, e esta passa a ter um papel fundamental na sua concepção de mundo, e de formação para o mundo.

O grande problema surge quando o professor que assume esse papel tem por base somente a formação para o bacharelado, calcada em um exacerbado tecnicismo, sem a preocupação de inserir nessa formação aspectos que deem a um futuro profissional a possibilidade de pensar e refletir a sua própria formação.

Por muito tempo esta foi a situação do ensino jurídico, ocorrendo um fenômeno educacional que tem por base a experiência vivida no processo de ensino, assim, fazendo com que o professor bacharel aprenda a ensinar quando este ingressa em sala de aula como professor. A formação desse docente acaba por ser marcada pelo ensino clássico, tradicionalista, não configurando uma relação de ensino-aprendizagem sadia, significativa para a formação reflexiva do aluno.

O ensino jurídico, ainda que encarado como ato complexo, ou como um sistema fechado em si mesmo, pode se tornar obsoleto, uma vez que desconectado de seu substrato, ou seja, do meio cultural em que se cria e se desenvolve. O direito, acima de tudo, como ciência social que é, posto que se ocupa em dar soluções para conflitos humanos, deve ter seu ensino baseado em uma sociedade ampla de

valores, padrões, comportamentos, referências e expectativas, para que se possa oferecer com qualidade as medidas que se desejem implementar (MONTEIRO, 2001, p.42 e MACIEL, 1995, p.92).

Não se quer, porém, diminuir o papel deste professor bacharel, uma vez que a sua formação permite condições de reflexão e discussão determinados pela diversidade de atos e fatos de seu cotidiano profissional, o que não deixa de ser referência para os alunos. Entretanto, este deve investir, em desejando adentrar pela seara acadêmica, em sua formação para a docência, para que não venha a atuar enfrentando problemas pedagógicos, metodológicos ou didáticos, e de modo a criar a sua identidade profissional docente.

O que se pretende, porém, com este estudo, é desconstruir uma concepção que se disseminou academicamente, de modo a ignorar o direito como fenômeno cultural, reduzindo-o às suas características de prática docente, em detrimento de seus aspectos filosóficos, antropológicos e sociológicos. Em continuando nessa ótica, ENCARNAÇÃO assevera que o “direito fica no meio do caminho, como técnica esvaziada, ignora o seu nascedouro na essência do seu ‘ser social’ e não desemboca na realidade prática da vida social” (1995, p.114).

3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO: os saberes e a formação substantiva

Grande preocupação acadêmica atual tem a ver com as técnicas, metodologias, didáticas, implementadas nos cursos de direito ao longo dos anos, voltadas para a experiência prática, imprimindo uma visão tecnicista e legal, de modo a afastá-lo cada vez mais da realidade social, cultural e política que deveria ser o seu mote.

Para autores como FERNANDEZ E FERNANDES (2014), e MARTÍNEZ (2014), o predomínio das aulas expositivas, metodologicamente falando, além de uma visão

positivo-normativista do Direito, seriam fatores cruciais para o perecimento do ensino jurídico. Já CHAMILETE, PIERI E CESCO, em trabalho apresentado no XV Congresso do CONPEDI – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, em Manaus, no ano de 2006, sustentam que a origem desta crise é histórica, principalmente por fatores que influenciaram a organização do ensino superior durante o período de governos militares. Já GHIRARDI, no prefácio da obra *Métodos de ensino em direito*, indica ser a modernidade o fator de desequilíbrio da representação do direito como ciência, afirmando que os discursos professados já não se revestem da devida autoridade.

De inúmeras divergências, e da falta de unanimidade na identificação das causas da crise enfrentada pelo ensino jurídico, resulta, portanto, a necessidade de revisão dos conceitos estruturais e históricos que a ele dão guarida, de modo a fazer com que o seu objeto de estudo auxilie na construção de saberes investigativos no espaço universitário. É o que o professor ROBERTO LYRA FILHO (1982, p. 86) dispõe que devemos fazer:

[...] reexaminar o direito, não como ordem estagnada, mas como a positivação em luta, dos princípios libertadores, na totalidade social do movimento. O direito, então, há de ser visto como processo histórico. [...] Direito é processo dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita, acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as próprias conquistas.

Historicamente, ensino jurídico brasileiro pode ser analisado em três fases, teoricamente e devidamente compartimentalizadas, destacando-se os modelos liberal, social e neoliberal. A primeira fase parte do

desenvolvimento do paradigma liberal do Império; a segunda fase, da República Nova; a terceira fase, da promulgação da Constituição Federal de 1988 e do advento da portaria 1.886/94 do MEC.

Com a análise metodológica dessas estruturas, busca-se estabelecer um apanhado de tendências sociais, históricas e pedagógicas que sirvam de base a justificar a crise do ensino jurídico atualmente, e a consequente desvalorização do docente nela inserido.

Ainda que se faça um estudo mais detido da evolução do ensino jurídico, desde a influência da Faculdade de Direito de Coimbra, passando pela proclamação da República e o desenvolvimento desta, o que deve ser ressaltado é o surgimento da expressão “fábrica de bacharéis”, ainda muito utilizada por autores contemporâneos, quando querem tecer comentários acerca do sucateamento universitário.

O termo surgiu no alvorecer do positivismo jurídico, com as codificações das leis, e a consequente reforma do ensino jurídico decorrente de pressões da sociedade civil. A educação visava a força da sociedade em expansão, devendo imperar a liberdade de criação de novos cursos, uma vez que o mercado se encarregaria de proceder a uma seleção natural dos profissionais mais aptos. Ocorre, portanto, um aumento indiscriminado das vagas ofertadas, ainda que esse aumento quantitativo não noticiasse quaisquer mudanças qualitativas.

A função social do ensino jurídico nesse período veio a ratificar o modelo liberal, dando continuidade a um modelo tradicionalista, avesso às tentativas de avanço pedagógico, e baseado tão somente no modelo já arcaico e ultrapassado. O uso dessa pedagogia, segundo LUCKESI (1994), resulta, sinteticamente, em um processo comunicativo de transferência de conhecimento, limitando-se a função do professor ao mero ato de exposição de conteúdos, permitindo-se a manutenção tanto da estrutura social vigente como da estrutura

operacional do direito. Ainda, esse modelo levava para as salas de aula os melhores práticos, com base em seu sucesso profissional como operador jurídico.

É a estandarização da formação de bacharéis, que se chocou com o movimento da “Escola Nova” do Estado Social, o qual buscava romper com a pureza do ensino, em prol de uma maior abertura cognitiva, dando espaço às novas teorias didáticas e metodológicas, apesar de ter se esquecido da qualidade de ensino, prezando, ainda, pela modelagem livre e tradicionalista.

O primeiro autor a comentar sobre o ensino jurídico é exatamente dessa época. SAN TIAGO DANTAS, em seu texto “Renovação do direito”, datado de 1941, já afirmava que:

Só se considera, pois, em crise, no mundo de hoje, uma Faculdade em que o saber jurídico houvesse assumido a forma de um precipitado solúvel, resistente a todas as reações. Seria ela um museu de princípios e praxes, mas não seria um centro de estudos. Para uma escola de Direito viva, o mundo de hoje oferece um panorama de cujo esplendor raras gerações de juristas se beneficiam (DANTAS, 1991, p.44)

A chamada “crise do ensino jurídico” é, pela primeira vez, enunciada no meio acadêmico, e o mesmo autor, em momento posterior, busca uma aproximação do ensino brasileiro àquele americano, de modo a tentar solucionar o descompasso curricular.

Passado o período de governos militares, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o conseqüente processo de redemocratização, permitem-se inovações nos cursos de direito. Segundo MELO FILHO (1993, p. 09), nesse período o Brasil contava com 186 cursos jurídicos, sem que houvesse ocorrido uma reforma curricular desde 1973. Conclui-se que o ensino era reprodutor, deformador e insatisfatório para a boa preparação de bacharéis, tanto para o mercado

de trabalho quanto para a academia.

Nesse momento teve papel de importância a atuação da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, e do MEC, com suas Portarias e Resoluções, as quais passaram a regular as diretrizes curriculares mínimas para os cursos jurídicos brasileiros. A Portaria 1.886/94, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), repercutiram positivamente no cenário da época, ainda que o intervencionismo estatal do Estado Social tivesse chegado com meio século de atraso ao ensino jurídico.

Apesar de tantas modificações implementadas, a crítica persistia com relação ao arquétipo neoliberal ora em vigor, uma vez que as mudanças eram exógenas, e não endógenas, ou seja, não buscavam remediar o problema em seu cerne.

Na mesma direção vão os estudos dos autores VALDEMAR SGUISSARDI e JOÃO DOS REIS SILVA JÚNIOR, os quais buscam, em seu livro *As novas faces da educação superior no Brasil (2001)*, demonstrar o que seria a unidade ideológico-doutrinária que permeou, mais adiante, em termos históricos, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em dois de seus principais aspectos: a questão do Estado e a questão da educação superior. Da doutrina para a prática política e educacional, a sociedade brasileira passou por diversas mudanças, nas quais a mídia, principalmente, enxergou grandes divergências e abismos decorrentes do neoliberalismo que assumia sua posição.

Além disso, os autores procedem a uma metodológica comparação de concepções de estado, baseada em suas diversas reformas, bem como com relação àquelas que se referem à educação superior, buscando matrizes teóricas e critérios de classificação e adequação.

O referido governo FHC, além de ter implementado o aparato neoliberal, contou com o apoio intelectual na defesa da implantação de propostas de reforma da educação superior,

sustentada por eixos, como aqueles expostos por CHIROLEU E IAZETTA (2005), sendo eles: desregulamentação, descentralização, diferenciação, diversificação, terceirização e diminuição de recursos e de pessoal.

Com isso, apresentam as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) como um dos principais “alvos” das intervenções reformadoras da educação superior, uma vez que nelas haveria maior possibilidade de intervenção por parte do Ministério da Educação e da Cultura – MEC, e porque supostamente o sistema federal de ensino superior estava em crise, já que não atendia à demanda efetiva de vagas universitárias e não era capaz de efetivamente preparar os formandos para o mercado de trabalho. É o que os autores chamam de atuação de um “Estado gerencial” ou “Estado gestor”, em detrimento daquele “provedor”.

É similar a opinião da historiadora e filósofa MARILENA CHAUI (2003), que, em debate sobre o papel das universidades, pontua que a educação deixou de ser um serviço exclusivamente estatal, perdendo seu *status* de direito, perdendo seu qualitativo de instituição social, e passando a ser uma organização social. Como instituição, seria vista como “princípio e sua referência normativa e valorativa”, enquanto que, como organização, teria a si própria como referência.

O Estado brasileiro adotou por base de formação universitária as humanidades, as ciências sociais, entretanto, isso não o privou de mercantilizar o ensino universitário, transformando-o efetivamente em mercadoria, pois é o mercado o responsável por decidir o futuro e o rumo da educação. O neoliberalismo não deixa de influenciar na formação de profissionais, seja para a produção de capital humano ou capital de consumo.

A tríade ensino-pesquisa-extensão, infelizmente, não seria capaz de acabar com as modernas demandas da sociedade, a qual

requeria uma formação direcionada ao mercado de trabalho. Ainda, na concepção tradicionalista, ainda que defensora da reforma educacional, seria caro e inviável ao maquinário estatal se desfazer das aulas tradicionais expositivas, centradas na figura do docente, ministradas em espaços com grande quantidade de alunos, estando presente uma relação verticalizada, padrão.

Uma outra perspectiva desse trabalho é apresentada pelos estudos de MAURICE TARDIF, em sua obra *Saberes docentes e formação profissional*. O renomado professor canadense também se ocupa de estudos acerca da profissão docente, espelhado nos estudos de Paulo Freire sobre a valorização do papel do professor como agente de mudanças.

Nesse trabalho, buscou identificar o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação, buscando entender o que alicerça o processo de transmissão de conhecimento por parte deles. Principalmente, propaga a defesa de que o saber não se reduz a meros processos mentais, ou seja, a mera atividade cognitiva dos indivíduos, mas está intrinsecamente relacionado aos saberes sociais das relações cotidianas. Para o autor, “há que situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Com o estudo dos diversos saberes indicados pelo autor (oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais), pode-se compreender a prática de cada docente no processo coletivo desenvolvido nas escolas, uma vez que cada professor coloca os seus saberes e constrói novos outros. É a mobilidade de saberes a constante reconstrução da visão do professor. Ainda, na concepção de amplitude de saberes, fundamental para entender o atuar de cada professor no processo de ensino, não há que olvidar a diversidade de olhares que contribuem

para a construção de novos conhecimentos e novos saberes.

Com a proposta de TARDIF, de valorização dos professores ao mesmo tempo em que se promova a sua formação continuada, as escolas podem se tornar lugares não só de formação e experiência de desenvolvimento profissional, mas também de pesquisa e reflexão crítica.

No que tange às teorias de TARDIF e LESSARD (2001), estes informam que o saber a respeito do fazer dos professores pode ser um empecilho à profissionalização do ensino, portanto, é tão necessário o estudo destes pelos pesquisadores da ciência da educação e pelos profissionais da educação de outras áreas do saber, como o direito.

Da leitura de TARDIF, podemos ver que, enquanto o saber pedagógico, como confluência de todos os outros saberes, não for bastante estudado, não poderá haver a profissionalização do ensino. O curso de direito não esgota os saberes de uma formação inicial, e a prática docente seria resultado de uma extensa preparação profissional, destinada à formação específica também de professores para a área. Os professores são produzidos pelo seu trabalho, além de o produzirem também, e, por isso, dão sentido aos saberes experienciais advindos daqueles saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares.

Por um lado, considera-se a necessidade de formar indivíduos com capacidade plena de atuar no mercado público ou privado, como argumento em defesa da universidade. Por outro lado, há a demanda por aqueles menos favorecidos intelectualmente e com menor nível cultural, os quais também desejam adentrar nas universidades, o que defenderia uma universidade voltada basicamente ao ensino para suprir tais deficiências.

Da leitura de SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, o que se pode entender é que subsiste um questionamento quanto à manutenção das

universidades como estão, ou a experiência de implementar um duplo processo de formação, seja ele dedicado à pesquisa e à extensão – universidade pesquisa – experimental, e outro profissionalizante, orientado pelas demandas de mercado e essencialmente técnico – universidade de ensino.

Esta seria uma boa proposta a ser implementada nos cursos de Direito, tendo por base a concepção de que há necessidade de pesquisadores e doutrinadores jurídicos, bem como tendo em vista a necessidade daqueles que aplicam o direito. A tarefa primordial dos professores de cursos jurídicos deve ser a de incentivar os alunos a perceberem, acima de tudo, que o curso exige leitura, pesquisa, estudo e reflexão, não havendo nada que possa substituir o papel a ser cumprido por essas atividades no processo de aprendizagem.

4. Considerações finais

Nas palavras de PAULO FREIRE, “educar é substantivamente formar” (1996, p.33), demonstra-se que o ensino jurídico não está dissociado do processo formativo educacional, devendo ser pautado na ética, uma vez que está em jogo a formação intelectual e profissional dos envolvidos. Para o renomado educador, a educação não pode existir longe da realidade concreta em que se insere, na medida em que a teoria educativa só pode ser concebida na unidade entre prática e teoria (FREIRE, 2007).

Ainda subsiste um ensino jurídico distante da realidade, apesar de inserido em uma sociedade que passa por uma evolução paradigmática de valores. Esse novo paradigma concebe o mundo em sua integralidade, e o direito, parte dele, deve ser a este indissociável. Não há mais que se tratar o ensino jurídico como moeda de barganha, como “educação bancária”, pois esta não consegue promover, para o direito, a real associação entre teoria e prática, estabelecendo conexões entre lei escrita

e lei aplicada, entre norma e caso concreto.

Ao professor jurista cabe a emancipação de seus alunos, permitindo a construção do conhecimento, bem como a sua aplicação prática. A professora Miracy Gustin escreve nesse sentido que “o cientista do direito tem um papel de reflexão sobre o objeto de suas investigações, para que possa transformar e redefinir o papel do direito na sociedade” (GUSTIN, 2002, p.19).

Como complementa FACHIN (2000, p.06), devem ser reconstruídas novas propostas, capazes de modificar substancialmente o modelo existente, “sair da clausura dos saberes postos à reprodução e ir além das restrições que o molde deforma”. Ensinar o direito não significa a simples reprodução de dogmas jurídicos, ou a mera aplicação de leis aos casos concretos, ao contrário, deve primar pela problematização da realidade que nos cerca, apontando para caminhos promotores da verdade e da justiça.

É um chamado à humanização, para que se criem estratégias voltadas a revirar o modelo didático atual, transformando-o em ato social. Este é, definitivamente, o maior desafio a que se propõe o presente trabalho para os próximos anos de pesquisa e estudo: mudar uma postura, há tanto sedimentada, sem que isso se torne uma tarefa impossível.

5. Referências bibliográficas

BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: Encontros da UnB – Ensino jurídico. Brasília: UnB, 1978-1979, pp.73-86.

BARUFFI, Alaide Maria Zabloski. O professor do ensino superior: realidade e desafios. Revista Jurídica UNIGRAN. Dourados, MS. V. 2. N.4. pp. 181-188.

BASTOS, Aurélio Wander. Ensino Jurídico no Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Lúmen Júris, 2000.

BERTONCELO, Juliana Apyrgio., PEREIRA,

Marcela Berlinck. Crise do ensino jurídico: reflexo da natureza jurídica do direito e da democracia. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3626.pdf>>. Acesso em: 22 de abril de 2014.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Direito e ensino jurídico. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. Portaria n. 1886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo do curso jurídico. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, DF, 4 jan. 1995. Seção 1, p. 238.

BRASIL. Provimento n. 136/2009, de 19 de outubro de 2009. Estabelece normas e diretrizes do Exame de Ordem. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Diário da Justiça, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Ordem dos Advogados do Brasil, p. 219.

CHAMILETE, P. P., PIERI, S. A., CESCO, M. G. A interdisciplinaridade e uma nova perspectiva do ensino jurídico. Disponível em: <www.conpedi.org/manaus/.../patricia_persona_chamilete.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPed, n.24, set.-dez./2003, p.5-15.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. Revista Forense, Rio de Janeiro, v. 159, ano 52, pp.449-459, maio/jun. 1955.

_____. Renovação do direito. In: Encontros da UnB – Ensino jurídico. Brasília: UnB, 1978-1979, pp.37-54.

ENCARNAÇÃO, João Bosco da. A questão do

ensino jurídico. In: ENCARNAÇÃO, J. B.; MACIEL, G. E. S. (orgs). Seis temas sobre o ensino jurídico. São Paulo: Cabral editora, 1995.

FACHIN, Luiz Edson. Teoria crítica do direito civil. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

FERNANDEZ, A.; FERNANDES, M. O ensino do Direito, a formação do jurista e as escolas superiores. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7220>>. Acesso em: 22 de abril de 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia como autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e terra, 2007. 12 ed.

GHIRARDI, J. G. (org.) Métodos de ensino em Direito: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. (Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

LYRA FILHO, Roberto. O direito que se ensina errado. Brasília: Centro acadêmico de Direito da UnB, 1980.

_____. O que é direito. São Paulo: Brasiliense, 1982. Coleção Primeiros Passos.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. Reflexões sobre o Ensino Jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de Direito. Revista Âmbito Jurídico. Disponível em: <www.ambito-juridico.com.br>. Acesso em: 22 abril 2014.

MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. Revista Forense, Rio de Janeiro, v. 322, ano 89, p.9-15, abr./maio/jun. 1993.

_____, Álvaro. Metodologia do ensino jurídico. Fortaleza: UFC, 1977.

Ordem dos Advogados do Brasil. Brasil, sozinho, tem mais faculdades de direito que todos os países. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>>. Acesso em: 25 abril 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: Valter Soares Guimarães (Org.). Formação para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade. São Paulo: Papirus, 2006, p.67-89.

_____. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.22, n.2, pp.72-89, jul-dez/1996.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Wanderley. Da formação à deformação: crise no ensino jurídico. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/salvador/>>. Acesso em 25 abril 2014.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. Novas faces da educação superior no Brasil: reformas do estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez, USF-IFAN, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005. 5 ed.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência com profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007. 3 ed.