XXV CONGRESSO DO CONPEDI - CURITIBA

DIREITO, EDUCAÇÃO EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURÍDICA I

CARLOS ANDRÉ BIRNFELD

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES

SANDRA MARA MACIEL DE LIMA

Copyright © 2016 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos.
Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet – PUC - RS
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim – UCAM
Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Maria dos Remédios Fontes Silva – UFRN
Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes – IDP
Secretário Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba – UFSC
Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Representante Discente – Doutoranda Vivian de Almeida Gregori Torres – USP

Conselho Fiscal:
Prof. Msc. Caio Augusto Souza Lara – ESDH
Prof. Dr. José Querino Tavares Neto – UFG/PUC PR
Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches – UNINOVE
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva – UFS (suplente)
Prof. Dr. Fernando Antonio de Carvalho Dantas – UFG (suplente)

Secretarias:
Relações Institucionais – Ministro José Barroso Filho – IDP
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho – UPF
Educação Jurídica – Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues – IMED/ABEDi
Eventos – Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta – FUMEC
Prof. Dr. Jose Luiz Quadros de Magalhaes – UFMG
Profa. Dra. Monica Herman Salem Caggiano – USP
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo – UNIMAR
Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr – UNICURITIBA
Comunicação – Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro – UNOESC

D598

Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UNICURITIBA;

Coordenadores: Carlos André Birnfeld, Horácio Wanderlei Rodrigues, Sandra Mara Maciel de Lima – Florianópolis: CONPEDI, 2016.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-333-7

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: o papel dos atores sociais no Estado Democrático de Direito.

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Brasil – Congressos. 2. Educação. 3. Epistemologias. 4. Metodologias do Conhecimento. 5. Pesquisa Jurídica I. Congresso Nacional do CONPEDI (25. : 2016 : Curitiba, PR).

CDU: 34

CONPEDI
Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Florianópolis – Santa Catarina – SC
www.conpedi.org.br

XXV CONGRESSO DO CONPEDI - CURITIBA

DIREITO, EDUCAÇÃO EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURÍDICA I

Apresentação

Durante o XXV Congresso do CONPEDI, realizado em CURITIBA-PR, o Grupo de Trabalho DIREITO, EDUCACAO EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURIDICA I, reunido na tarde do dia 09 de dezembro de 2016, sob a Coordenação dos professores Carlos André Birnfeld (FURG), Horácio Wanderlei Rodrigues (IMED) e Sandra Mara Maciel de Lima (UNICURITIBA), contou com a apresentação oral e profícuo debate de um total de 18 artigos, todos antecipadamente selecionados pelo sistema do double blind review, os quais, na íntegra, compõem a presente publicação.

O primeiro artigo integrante desta publicação, A CONCILIACAO NO NUCLEO DE PRATICA JURIDICA DA UNIVERSIDADE ESTACIO DE SA - UNIDADE NOVA IGUACU: ASSISTENCIA JURIDICA GRATUITA E ESPECIALIZADA, de autoria de Rossana Marina De Seta Fisciletti e Antonio Marcio Figueira Cossich, tem por objetivo apresentar reflexões e dados relativos ao número de conciliações obtido pelo Núcleo de Prática Jurídica da Universidade Estácio de Sá, Unidade Nova Iguaçu, entre fevereiro de 2015 e junho de 2016, por área de atuação.

O segundo artigo integrante desta publicação, A METODOLOGIA CIENTIFICA COMO FERRAMENTA DE PRODUCAO DE CONHECIMENTO NA POLICIA CIVIL DO ESTADO DE SAO PAULO: ASPECTOS TECNICOS, ETICOS E CIENTIFICOS, de autoria de Amanda Tavares Borges e Priscila Mara Garcia, trata da importância da disciplina da Metodologia Científica como ferramenta para elaboração de trabalhos científicos, fomentando a produção científica da Academia de Polícia de São Paulo.

O terceiro artigo integrante desta publicação, A NECESSIDADE DA DISCIPLINA METODOLOGIA DE PRATICA DOCENTE NA GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUACAO DE DIREITO, de autoria de Manuella de Oliveira Soares e Rui Carvalho Piva, objetiva demonstrar que a inserção obrigatória da disciplina de metodologia de prática docente nas grades curriculares dos cursos de bacharelado em direito melhoraria a formação pedagógica dos professores que atuam no ensino jurídico brasileiro.

O quarto artigo integrante desta publicação, A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO OPCAO DE ABERTURA METODOLOGICA: A SUPERACAO DO PENSAMENTO RACIONAL-MODERNO, de autoria de Bianka Adamatti Pedro Bigolin Neto, objetiva demonstrar que a transdisciplinaridade pode vir a ser uma alternativa para o diálogo dos saberes, especialmente tendo em conta o contexto jurídico e a necessidade de superação de uma referência de modernidade exclusivamente centrada numa perspectiva eurocêntrica, que ignora os saberes oriundos da periferia.

O quinto artigo integrante desta publicação, ANALISE ESTRATEGICA DO DIREITO COMO METODOLOGIA DE ENSINO E APLICACAO DA EVOLUCAO DOS PARADIGMAS DA ADMINISTRACAO PUBLICA BRASILEIRA, de autoria de Gustavo Matos de Figueiroa Fernandes, tem como hipótese central a utilização da Análise Estratégica do Direito como uma das novas metodologias de ensino jurídico a ser utilizada especialmente no contexto do Direito Administrativo e da Administração Pública.

O sexto artigo integrante desta publicação, AS CLINICAS DE DIREITOS HUMANOS COMO FERRAMENTA PARA A PRATICA DO ENSINO HUMANISTICO DO DIREITO, de autoria de Thalyta dos Santos, pretende analisar os aspectos teóricos e práticos do modelo de ensino jurídico atual no tocante a efetivação da chamada formação humanística, tendo por foco especial as possibilidades da Clínica de Direitos Humanos como espaço que permite o desenvolvimento de metodologias ativas para o ensino humanístico prático do Direito.

O sétimo artigo integrante desta publicação, CAPILARIZACAO E JUDICIALIZACAO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: UM ESTUDO DAS CONSEQUENCIAS JURIDICAS DECORRENTES DO DESCUMPRIMENTO DO CONTRATO DE PRESTACAO DE SERVICOS EDUCACIONAIS, de autoria de Fabricio Veiga Costa, procura demonstrar que o contrato com as Instituições de Ensino institui relação de consumo atípica com obrigações recíprocas entre os discentes e as Instituições no qual a simples violação de cláusula contratual não enseja a pretensão de danos sendo viável a reparação de danos aos discentes apenas quando comprovado o dano e o nexo de causalidade advindo da ilicitude.

O oitavo artigo integrante desta publicação, CONSIDERACOES SOBRE O ENSINO JURIDICO: ENTRE O DISCURSO E A TRADICAO, de autoria de Marcel Britto e Renan Fernandes Duarte, procura demonstrar que na generalidade dos cursos jurídicos prosperou um modelo de ensino jurídico calcado no conteúdo formal e reprodução das normas,

sedimentando práticas despreocupadas com a dimensão crítica do Direito ou mesmo os aspectos de construção de um conhecimento autêntico, a despeito da introdução de um novo paradigma pelas recentes normativas vigentes.

O nono artigo integrante desta publicação, CORRIGINDO O ACADEMICO DO APRENDIZADO UTILITARIO NOS CURSOS DE DIREITO, de autoria de Fernando Henrique da Silva Horita e Norton Maldonado Dias, a partir da compreensão de filósofos utilitários como Jeremy Bentham, procura discorrer acerca das práticas utilitárias no campo do universitário no contexto jurídico, em sua maioria compromissadas com a eventualidade de pontuações em exames e que não estão se mantendo em face das duras realidades mercadológicas que têm exigido um oneroso modelo de profissional.

O décimo artigo integrante desta publicação, DAS METODOLOGIAS ATIVAS DA APRENDIZAGEM EM JOHN DEWEY E PAULO FREIRE E O ENSINO JURIDICO NO BRASIL de autoria de Ricardo Jose Ramos Arruda e Maria Izabel de Melo Oliveira dos Santos, traz breve histórico e discute as propostas essenciais dos pensadores John Dewey e Paulo Freire, expondo as raízes do que atualmente se compreende por metodologias ativas, com foco especial no ensino jurídico.

O décimo primeiro artigo integrante desta publicação, DO PARADIGMA SIMPLIFICADOR AO PENSAMENTO COMPLEXO EM EDGAR MORIN: UMA ANALISE DA CONCEPCAO DE TOTALIDADE, de autoria de Priscila Tinelli Pinheiro e Elda Coelho de Azevedo Bussinguer, procura discutir, a partir da perspectiva de Edgar Morin, o descompasso entre a ciência moderna e a diversidade apresentada na nova realidade social por meio das suas principais características e da apresentação das críticas ao paradigma simplificador vigente na modernidade.

O décimo segundo artigo integrante desta publicação, ENSINO JURÍDICO EM “CRISE” E A INFLUÊNCIA DE HANS KELSEN de autoria de Stefan Hanatzki Siglinski, objetiva analisar os problemas no ensino jurídico, bem como apontar sugestões de formas de superar esta suposta “crise”.

O décimo terceiro artigo integrante desta publicação, MÉTODOS AUXILIARES PARA O ENSINO DO DIREITO E DO DIREITO TRIBUTÁRIO de autoria de Renata Elisandra de Araujo e Guilherme Trilha Philippi, procura demonstrar que método de estudo de casos concreto e o método de Ensino e Aprendizagem pela Resolução de Problemas (EARP), são duas ferramentas interessantes e que podem auxiliar de forma efetiva especialmente o processo de aprendizagem do Direito Tributário.

O décimo-quarto artigo integrante desta publicação, O ENSINO E AS PROFISSOES JURIDICAS NOS EUA E NA INGLATERRA: PERFIL GERAL, de autoria de Thais Xavier Ferreira da Costa e Cassia Alves Moreira Denck, tem por objetivo apresentar um estudo compilado da organização judiciária e das carreiras jurídicas EUA e na Inglaterra, procurando identificar suas estruturas judiciárias e seu histórico, a disciplina da advocacia e das atividades decorrentes do sistema de Direito, além de traçar o perfil do ensino jurídico comparando suas metodologias e os seus reflexos nas profissões jurídicas, buscando, ao final, identificar pontos de convergência dentro do Sistema Commom Law, comparando-o nos aspectos abordados com o Sistema em vigência no Brasil.

O décimo-quinto artigo integrante desta publicação, O ENSINO JURIDICO NO ANTROPOCENO: O PAPEL DA EDUCACAO AMBIENTAL, de autoria de Isabele Bruna Barbieri e Camila Mabel Kuhn, procura avaliar o papel do ensino jurídico no Antropoceno, tendo por escopo a análise e reflexão sobre a importância da educação ambiental para a superação da problemática ecológica, cuja essencialidade não pode fugir dos cursos jurídicos.

O décimo-sexto artigo integrante desta publicação, O ENSINO JURIDICO NO BRASIL NO PERIODO COLONIAL E IMPERIAL E A SUA EVOLUCAO HISTORICO – METODOLOGICA, de autoria de Fernanda Barreto Ramos e Gabrielli Agostineti Azevedo, aborda o ensino jurídico no Brasil, do Período Colonia e no Período Imperial, tendo por foco a instalação dos primeiros cursos de Direito, em 1827, as Faculdade de Direito de São Paulo e a de Olinda, assim como as respectivas normas de regência.

O décimo-sétimo artigo integrante desta publicação, O PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E O RESGATE DA MEMÓRIA: MÚLTIPLOS OLHARES DE UMA EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA A PARTIR DO ENSINO DA DITADURA MILITAR, de autoria de Lívia Salvador Cani, aborda em que medida o desenvolvimento do Projeto Educativo Emancipatório de Boaventura de Sousa Santos e o resgate da memória a partir do ensino da Ditadura Militar, pode contribuir para uma educação humanística.

O décimo-oitavo artigo integrante desta publicação, REFORMULAR PARA APLICAR NO ESTAGIO JURIDICO SUPERVISIONADO: DAS DIRETRIZES CURRICULARES ABSTRATAS AS FACETAS CRITICAS DA REALIDADE DINAMICA, de autoria de Luana Adriano Araujo e Roney Carlos De Carvalho, tendo por pressuposto o Estágio Supervisionado como etapa de formação de um jurista consciente das vicissitudes da sociedade complexa. perscruta a instituição do Estágio Supervisionado nas grades curriculares, cotejando documentos regulatórios atinentes, buscando identificar, dentro da

concretização propugnada da atividade, o incremento da formação do estudante, tendo por foco especial a estrutura atual do Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade Federal do Ceará.

Ao final dos trabalhos, os Coordenadores encerraram os trabalhos congratulando os participantes pela iniciativa dos artigos e pela precisão das exposições e intervenções, as quais permitiram o adequado desenvolvimento do Grupo de Trabalho dentro do tempo previsto, parabenizando derradeiramente o grupo pela proficuidade dos debates, que trouxeram importantes contribuições aos artigos expostos.

Prof. Dr. Carlos André Birnfeld - FURG

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED

Profa. Dra. Sandra Mara Maciel de Lima - UNICURITIBA

A NECESSIDADE DA DISCIPLINA METODOLOGIA DE PRATICA DOCENTE NA GRADE CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE DIREITO

THE NEED OF PRACTICE TEACHING METHODOLOGY DISCIPLINE IN CURRICULUM GRADE OF LAW GRADUATE COURSES

Manuella de Oliveira Soares [1]
Rui Carvlho Piva [2]

Resumo

Atualmente no Brasil estão em funcionamento 1252 cursos jurídicos. Inúmeras são as criticas em relação a qualidade desses cursos, dentre elas a qualidade pedagógica dos professores. Desse modo, este estudo objetiva demonstrar, com base numa pesquisa bibliográfica, que a inserção obrigatória da disciplina de metodologia de pratica docente nas grades curriculares dos cursos de bacharelado em direito, melhoraria a formação pedagógica dos professores que atuam no ensino jurídico brasileiro.

Palavras-chave: Curso superior de direito, Formação pedagógica dos professores, Alteração na grade curricular

Abstract/Resumen/Résumé

Nowadays in Brazil are operating 1252 law courses. Numerous are the criticals regarding the quality of these courses, among them the pedagogical quality of teachers. Thus, this study aims to demonstrate, based on a literature review, the mandatory inclusion of methodology discipline of practice teaching in the curriculum of bachelor's degree programs in law, improve the pedagogical training of teachers who work in the brazilian legal education.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Studied law, Pedagogical training of teachers, Changes in the curriculum

[1] Advogada, Doutoranda em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela ITE/Bauru, mestre em processo civil e Cidadania pela UNIPAR, Professora da UEMS, Juíza leiga.

[2] Advogado, Doutor em Direito pela PUC/SP, com Pós-Doutorado na Universidade de Messina, Itália, Professor permanente do Centro Universitário de Bauru, mantido pela Instituição Toledo de Ensino

1.INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, a educação jurídica se dá em nível de graduação por intermédio do curso de bacharelado em direito. Desde 1827 há curso superior de direito no Brasil. Os primeiros foram em Olinda, na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco e em São Paulo, na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, que foram criados com a promulgação da Lei de 11 de Agosto de 1827.

De acordo com dados fornecidos no sitio do Ministério da Educação, na internet, hoje o Brasil é o país que possui o maior número de faculdades de direito em todo o mundo, havendo 1.252 cursos jurídicos de nível superior no país.

Há uma discussão muito grande sobre a qualidade de ensino desses cursos, já que muitos estão em processo de extinção por determinação do Ministério da Educação por não apresentarem os requisitos legais mínimos para seu funcionamento. Dentre os problemas apontados para a baixa qualidade de ensino, é a formação pedagógica dos professores que lecionam nessas faculdades, que parece não estar adequada para formarem acadêmicos de graduação.

Muitos alunos reclamam da falta de didática do professor do curso de direito, alegando que os mesmos não tiveram uma preparação pedagógica para lecionarem para alunos de grau superior.

Realmente, se for feita uma breve retrospectiva da história das universidades, que se perpetua até os dias atuais, é possível observar que a formação exigida do professor universitário no curso de direito tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento eminentemente prático, geralmente decorrente do exercício profissional, ou teórico/epistemológico, decorrente do exercício acadêmico.

Nessa trilha, é que o presente estudo objetiva, por meio de uma pesquisa bibliográfica, demonstrar a necessidade de aprovação de uma nova grade curricular obrigatória pelo Ministério da Educação a respeito dos cursos jurídicos do Brasil.

Assim, primeiro será demonstrado quais estão sendo os desafios dos educadores nos dias atuais. Em seguida, será abordada a falta de preparo pedagógico dos professores nos cursos de graduação de direito brasileiros.

Após, uma análise da formação técnica dos professores, seguida de um estudo do que poderia ser feito para o aprimoramento da técnica docente dos cursos jurídicos.

1 Os desafios atuais dos educadores de nível superior brasileiros

Não há duvida que as universidades sejam locais privilegiados de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico. Sob esse prisma, é grande o desafio do educador, que tem papel primordial no processo de construção do conhecimento.

Atualmente, é indubitável que o educador do ensino superior está enfrentando vários novos desafios, essencialmente, nas alterações políticas, econômicas, sociais e culturais que ocorrem desenfreadamente.

Essa mudança da sociedade exige uma ressignificação da educação, à luz das novas configurações sociais, dos ambientes educativos, bem como, atentar para a complexidade do processo de educação, que assume a responsabilidade de educar ao longo da vida e, para tanto, necessita reinventar-se e se reconfigurar diante das novas necessidades que se apresentam no cotidiano no qual estamos inseridos.

Nesse sentido, pensar a docência no Ensino Superior remete à reflexão sobre o processo de formação para a docência universitária, considerando seus aspectos teóricos e práticos, buscando a compreensão de como os docentes são formados e de que repertório de saberes se faz necessário lançar mão para uma docência pertinente, que atenda aos desafios de uma formação pedagógica cada vez mais atualizada, científica, qualificada e que destaque o papel do professor universitário no processo de formação pessoal e profissional.

Destarte, o educador de ensino superior deve ser cada vez mais preparado, com uma prática docente reflexiva, assumindo seu protagonismo de intelectual transformador.

O educador deve ter excelência na condução do seu fazer pedagógico, enfrentando os desafios encontrados no cotidiano do trabalho docente com conhecimento científico, saberes, habilidade e criatividade.

No curso de direito, em especial, a excelência na condução da metodologia a ser aplicada é essencial para desenvolvimento intelectual do aluno e, principalmente, crítico, já que a ciência do direito exige novas formas de pensamento, abertas à interpretação dos problemas jurídicos atentando para sua interdisciplinaridade. Os cientistas do Direito devem ser capazes de construir também novos paradigmas, mais compatíveis com os desafios ensejados pela sociedade hodierna, engendrando novos problemas teóricos e soluções mais ousadas e menos apegadas à ciência normal (GONÇALVES, 2011, p.1).

Todavia, o que se nota é que embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum

encontrar um “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA E ANASTASIOU 2002, p. 37).

Nitidamente tal fato ocorre naqueles cursos de bacharelado, em que o professor não foi preparado para desenvolver o processo de ensino.

De acordo com o artigo 22, inciso XXIV da Constituição Federal, cabe a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, nessa seara, cabe ao Ministério da Educação – MEC e o Conselho Nacional de Educação - CNE, especificamente, legislar a respeito do tema.

Nessa vertente, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução 7, de 31 de março de 2004, possibilitou a existência de duas formações distintas de nível superior - licenciatura e Bacharelado - com conhecimentos e habilidades diferentes, e possibilitando intervenções profissionais diversas e distintas.

Basicamente, a diferença entre elas seria que enquanto um bacharel é formado para atuar de forma mais ampla no mercado, a licenciatura é indicada para quem quer se tornar professor e dar aula para o Ensino Fundamental e Médio.

O ponto de partida parte da análise dos cursos de ensino superior no país: a maioria é de bacharelado. Nesses cursos, os alunos são formados por professores que não foram preparados adequadamente para docência.

Por isso não há duvidas de que é incontestável que a formação dos professores, que atuarão nesses cursos, deve ter uma forma inovadora, permanente e reflexiva, que atenda às novas exigências.

Não é raro encontrar nas instituições de ensino superior professores despreparados e “e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA E ANASTASIOU 2002, p. 37).

As universidades, como locais privilegiados de produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, precisam que o professor tenha conhecimento sobre o processo de aprendizagem, não bastando que o professor conheça o conteúdo que está lecionando, há necessidade de conhecimento para formação de outros profissionais.

Talvez, um dos problemas atuais mais evidente se deve ao fato de que muitos professores universitários nunca tiveram práticas docentes em instituições, sua trajetória profissional está alicerçada apenas nos modelos de professores que tiveram e suas experiências são constituídas apenas enquanto alunos, já que somente a metodologia de

pesquisa faz parte do núcleo básico dos cursos de bacharelado. No curso de direito isso é bem comum.

Num mundo onde a tecnologia reina e a troca de informações é absolutamente rápida e está presente em todos os lugares e de todas as formas, os professores vêm enfrentando grandes desafios dentro da sala de aula, já que precisam ensinar alunos que muitas vezes estão em sala de aulas bombardeados de informações externas, o que aumenta a fata de interesse, os questionamentos e a insubordinação.

2 A falta de preparo do professor de direito para a prática docente

Percebe-se que, embora os professores do curso em bacharelado em direito possuam alto nível de conhecimento técnico em suas áreas, para muitos lhes falta conhecimento pedagógico em relação ao processo de ensino e aprendizagem, pois a pós-graduação, local que deveria ser privilegiado para a formação do professor universitário, muitas vezes prioriza em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, na educação superior, ser um bom pesquisador.

No que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar, estudos (Marcelo Garcia, 1999; André et al 2002, Pimenta e Anastasiou, 2002; Masetto, 2000; Cunha, 2002; Anastasiou, 2002; Balzan, 2000; Morosini, 2001, dentre outros), sustentam a afirmativa da pouca atenção dada a este segmento de ensino.

> O que se observa hoje é que o professor aprende a ensinar por observação o aprendizado por observação, que é a experiência de todos aqueles que entram na carreira de professores, começa o processo de socialização na profissão de uma forma particular. Ele familiariza os
> alunos com as tarefas do professor e faz com que eles pensem no desenvolvimento das identificações com professores. Ele, entretanto, não tem uma base para uma avaliação técnica informada das técnicas de ensino ou encoraja o desenvolvimento de orientações analíticas em relação ao trabalho. A menos que os professores experientes passem por experiências de treinamento que possam confrontar as suas experiências e tradições, a ocupação vai ser praticada por pessoas que tem pouca preocupação em construir uma cultura de técnica compartilhada. Na ausência desta cultura, as histórias diversas de professores vão ter um papel importante na sua atividade diária. A esse respeito aprendizagem por observação é uma aliada da continuidade e não da mudança (LORTIE, 1975, p. 67).

Ademais, nota-se que não está havendo uma preocupação, por parte da União, dentro de sua competência, através do Ministério da Educação, com a formação dos professores do

curso de bacharelado em direito. Há necessidade de reforma na Lei de diretrizes e bases da educação, afim de que seja exigida do professor universitário uma formação e preparação pedagógica melhor para entrar numa sala de aula.

Calorosas discussões vêm sendo travadas em relação à formação do professor, não só quanto aos momentos em que ela ocorre, mas também pelos processos nela utilizados, as formas de avaliá-la e até que ponto a formação do professor constitui fator relevante na qualidade do ensino, na profissionalização do aluno e no desenvolvimento do compromisso social da universidade com a sociedade.

O que se tem notado é que existe muito estudo sobre processos de "aprender a ensinar". Todavia, não há trabalhos nessa área dirigidos especificamente ao curso de direito ou que demonstrem se o Poder Público pode, através de uma determinada politica pública, influenciar na formação dos professores de nível superior, lhes conferindo uma formação melhor, um novo perfil, com formação pedagógica que proporcione mudanças na cultura universitária que, hoje, ainda valoriza tão diferentemente as atividades de docência e pesquisa.

É inegável a necessidade de que todos os alunos do ensino superior, inclusive daqueles que cursam bacharelado, sejam preparados para atuar no ensino superior.

Segundo Marcelo García (1997, p. 66), "a iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do 'aprender a ensinar' que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores".

A aprendizagem do educador de ensino superior teoricamente é formada apenas pelos cursos de pós-graduação que, atualmente, parecem priorizar uma formação para a pesquisa, tornando seus alunos estritamente pesquisadores e especialistas em seus temas de estudo.

Com efeito, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no seu artigo 65 preleciona que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas, afirmando no artigo 66 que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Todavia, o Ministério da Educação, por intermédio da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) não exige que os cursos de pós-graduação tenham como disciplina obrigatória a prática do ensino docente, conforme Portaria nº 193, de 4 de outubro de 2001, que fixa normas e procedimentos para a apresentação e avaliação de

propostas de cursos novos de mestrado e doutorado. Além disso, há muitos professores de ensino superior no Brasil que não tem sequer especialização[1].

Nesse contexto, muitos professores do ensino superior dos cursos de bacharelado em direito não tiveram nenhum conhecimento técnico de como ensinar, ministrado em disciplina de metodologia do ensino, já que os cursos superiores priorizam somente a metodologia de pesquisa.

> Os professores estão recebendo uma formação inadequada em relação ao ensino superior. Estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada" (CAVALLI, 1992, p. 243).

Sobre o tema, Pachane (2003) afirma que dificilmente é feita alguma abordagem em relação à formação de professores universitários, como se não houvesse necessidade de formação nesse nível de ensino, considerando-se muitas vezes algo supérfluo, ou mesmo desnecessária.

Destarte, como a maioria dos cursos de ensino superior hoje no Brasil é de bacharelado e, por óbvio, são ministrados por professores que também frequentaram curso de bacharelado, via de regra falta preparação adequada desses professores, que estão preparando os profissionais do futuro, inclusive mais professores.

De acordo com Vasconcelos (1998, p. 86) há "pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido 'alimentada' por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica".

Ademais, importante salientar que atualmente o curso de direito é o segundo curso de graduação que mais tem alunos no Brasil, perdendo apenas para administração, de acordo com dados que constam no site do Ministério da Educação, por isso a importância da boa preparação desses profissionais.

[1] De acordo com os dados do Ministério da Educação, aproximadamente 15% dos professores de ensino superior não tem especialização, sendo apenas graduados (BRASIL, 2003).

3-A formação para o exercício da docência na educação superior

Atualmente, a responsabilidade pela formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental é feita pelos cursos superiores de licenciatura. De acordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O pressuposto é de que a formação do professor prescinde de uma formação teórica prática em docência articulada aos fundamentos pedagógicos e sociopolíticos no contexto da organização do trabalho da escola, não sendo restrita à formação técnica, centrada no domínio dos conteúdos escolares e suas metodologias (SCHEIBE, AGUIAR, 1999; SCHEIBE, 2007, 2010; GATTI, 2009).

Já para o professor universitário, a formação exigida é restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo esse um conhecimento prático (decorrente de exercício profissional anterior) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico) (PACHANE, 2003 p. 01). Assim, há alguma negligência ao se falar em formação pedagógica do professor de ensino superior. É possível afirmar que há determinadas carências ao se falar em formação pedagógica do professor do ensino superior, em especial no curso de direito, em que muitos dos professores exercem outra profissão e têm o magistério como um "bico".

Atualmente, há impressão de que o ensino superior de direito está sendo voltado apenas a formação de profissionais técnicos, e não para formação de futuros educadores que muitos serão (BASTOS, 2007).

> O professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o professor universitário precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função.

Há necessidade de que o professor de ensino superior se perceba enquanto docente de maneira completa, tendo em sua formação conhecimento didático pedagógico, os quais certamente influenciarão na qualidade da formação e atuação docente.

Embora a Lei de diretrizes e bases da educação nacional determine que a formação de docentes do ensino superior cabe aos cursos de pós-graduação, sejam eles de mestrado ou de doutorado, dá a impressão de que não é isso que vem acontecendo quando se trata da área jurídica. O ensino, na pós-graduação, em regra, está sendo voltado para a pesquisa.

É imperativo desmistificar a crença que se construiu historicamente, segundo Masetto (1998), de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar.

De acordo coma legislação pátria, cabe à União, através do Ministério da Educação, por intermédio da CAPES, legislar sobre as normas aplicáveis ao ensino superior. Nessa seara, a obrigatoriedade de que alunos de todos os níveis de pós-graduação (*lato sensu* e *estrito sensu*) sejam preparados numa dimensão didático-pedagógica é imprescindível.

Não se percebe, no entanto, uma exigência quanto à necessidade de se preparar o aluno do mestrado ou de doutorado na dimensão da preparação didático-pedagógica para que venha a atuar na docência universitária (BASTOS 2007, p. 104). Ao que se percebe, a exceção seria no caso dos alunos bolsistas da CAPES, os quais realizam estágio de docência.

> Nos cursos stricto sensu (mestrado ou doutorado), a formação pedagógica para o exercício da docência é desvalorizada, pois, enfatizando-se o conhecimento disciplinar, as investigações em determinado campo do saber, tornam-se insuficiente para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica (GATTI, 2004. p.433).

A disciplina de prática docente possibilitaria a oportunidade de vivenciar situações ligadas ao magistério, permitindo inovações em relação ao que está presente tanto nas práticas quanto nos conteúdos ligados às disciplinas (DIAS SOBRINHO, 1998, p.145).

Embora o Ministério da Educação, por intermédio da CAPES, não faça exigências específicas quanto a grade curricular dos programas de mestrado e doutorado, geralmente os mesmos oferecem a disciplina de metodologia do ensino superior (de forma obrigatória ou não). Todavia, há que se preguntar se a preparação dos futuros docentes de ensino superior não deveria ser mais que isso.

Dias Sobrinho (1998) nos diz que o programa de curso deve estar impregnado pela dimensão pedagógica e que esta não pode estar relacionada ao espontaneísmo, mas que esteja estruturada para fins de concretização de iniciativas sistemáticas, não devendo apenas estar

presente na oferta de só uma disciplina – metodologia do ensino superior (BASTOS, 2007). Segundo Dias Sobrinho (1998), a disciplina citada por Bastos (2007), na maioria das vezes apresenta-se com uma carga horária reduzida e com conteúdos meramente técnicos.

Nessa trilha, defende-se que há necessidade de haver uma reformulação na estrutura pedagógica das universidades e dos cursos de pós-graduação, que são responsáveis pela formação do professor de ensino superior. É necessário que o Ministério da Educação crie um novo espaço onde as práticas educativas possam ser construídas com o aperfeiçoamento da docência do professor universitário mediante a integração de saberes que a complementem.

"Mais do que nunca nos encontramos em condições de ousar discutir o tradicional papel que este professor vem desempenhando ao longo da história do ensino superior brasileiro e propor alternativas de atuação" (MASETTO, 1998, p. 155).

Ademais, além dos programas de pós-graduação, os cursos de graduação de bacharelado também devem preocupar-se em formar pessoal de nível superior com capacidade de articular em seus objetivos a vinculação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimentos. É urgente e necessária a conexão entre esses dois campos numa perspectiva integradora entre as dimensões espistemológico-pedagógica e política da formação do docente universitário (ORO; BASTOS, 2012).

De acordo com estudos quem vêm sendo elaborados (Marcelo Garcia, 1999; André et al 2002, Pimenta e Anastasiou, 2002; Masetto, 2000; Cunha, 2002; Anastasiou, 2002; Balzan, 2000; Morosini, 2001, dentre outros), os professores de ensino superior precisam enxergar os alunos como os principais agentes do processo educativos, preocupando-se em identificar suas aptidões e auxiliando-os na coleta de informações que desenvolverão novas habilidades. O professor deve ser um facilitador da aprendizagem.

Nesses termos, é indispensável que exista uma urgente reflexão e várias atitudes que desencadeiem efeitos na revitalização do ensino superior jurídico no país.

4- A Melhora na formação pedagógica do professor universitário do curso de direito

Não é raro encontrar acadêmicos de graduação insatisfeitos com a didática dos professores de ensino superior do curso de direito. Vários acadêmicos reclamam da falta de metodologia do professor em suas aulas, seu despreparo em relação as questões educacionais, alegando que muitos deles fazem do magistério um "bico".

Marcelo García (1999, p. 244), fazendo referência a trabalhos realizados por Aparício e Felman, demonstrou que, em diversas investigações, a correlação encontrada entre

a produção científica dos professores e a avaliação que seus alunos fazem deles tem sido muito baixa (em torno de 0,21), do que se conclui que as relações entre a produtividade científica e a eficácia docente são escassas, ou como refere Felman (1987, apud Marcelo García, 1999), são essencialmente independentes uma da outra.

É inegável que existem diferenças entre as atividades de pesquisar e ensinar. O fato de um reconhecido pesquisador que faz acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não garante sua excelência no ensino superior.

Da mesma forma que, no caso dos cursos jurídicos, há diferença entre ser um bom juiz ou delegado, e ser um bom professor. Não se pode partir da primícia que se aquele profissional conseguiu passar num concurso publico de alto nível, seja um bom professor.

Da mesma forma em relação aos profissionais que participam de cursos de pós-graduação, que sempre melhoram sua produção técnico-cientifica. Todavia, isso nem sempre reverte num ganho na qualidade da docência, no aprendizado de novas técnicas e métodos para o desenvolvimento do ensino.

"Assim, a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como atualmente estruturados, possibilitam aos professores a titulação, porém, a maior titulação não significa, necessariamente, melhoria na qualidade docente" (PACHANE, 2009, p. 250).

É válido ressaltar que os próprios pós-graduandos criticam o despreparo pedagógico com que iniciam seu trabalho em sala de aula, como levantado por Macedo, Paula e Torres (1998, p. 1).

O sistema educacional brasileiro está em um processo de democratização do acesso ao ensino superior, o que proporciona uma maior heterogeneidade do público que consegue acesso às instituições de ensino superior. Tal fenômeno vem ocorrendo em especial no curso de direito, que está havendo uma proliferação de faculdades, o que fez com que o Brasil passasse para o primeiro lugar no ranking dos países que possuem mais cursos de direito.

Dessa forma, os professores passam a ter necessidade de aprender a lidar com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação do número de alunos por professor, antes tomada como índice de qualidade de um curso, hoje passa a identificar a "ineficiência do sistema".

Tais constatações, entre outras, culminam nos questionamentos propostos por Morosini (2000, p. 11): "quem são (serão) esses novos professores? Estarão preparados didaticamente?".

Tais questionamentos são importantes porque há uma íntima relação entre o desempenho didático do professor e o desempenho do aluno e, dessa forma, sugere que tais

avaliações, mesmo não incidindo diretamente na qualidade docente, indiretamente, afetam-na (MOROSINI, 2000, p. 11). Nesse ponto, pode-se fazer uma pequena observação quanto ao exame da Ordem dos Advogados do Brasil que, cada vez mais, estão com um alto nível de reprovação. Por isso, a falta de preparação e formação dos professores é preocupante. Marcelo Garcia defende que "não existiu até hoje tradição de treino profissional no ensino superior, e os professores jovens sempre foram deixados sós, exceto talvez um breve curso de iniciação". (Gray e Hoy apud Marcelo Garcia, 1999, p. 248*)*.

Veiga et al (2000, p.190), afirmam:

> Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.

O problema se agrava porque as politicas públicas que vêm sendo desenvolvidas no país hoje parecem ser omissas quanto a preparação dos professores de ensino superior (MOROSINI, 2001, p.15).

> a formação para o exercício da docência, mais especificamente para o ensinar no ensino superior, não tem uma longa história de investimento tanto por parte dos profissionais quanto de espaços e agências formadoras. Surge, no Brasil, somente, cerca de duas décadas atrás, em decorrência de uma autocrítica por parte de diversos membros do ensino superior, principalmente dos professores (formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar – Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Maria da Graça Nicoletti Mizukami- - VIII congresso estadual paulista sobre formação de educadores, 2005, Unesp)

Nota-se que a aprendizagem dos saberes para o ato de ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos individuais. O processo de aprendizagem vem sendo relegado a segundo plano, como um simples adereço aos saberes disciplinares.

A formação pedagógica do professor, em especial do curso de direito, está sendo deixada para a prática, fundada, talvez, na tese do "aprender fazendo" ou na concepção de que quem tem domínio do conhecimento específico sabe ensinar. Ainda hoje sabemos pouco sobre os processos pelos quais o professor passa para aprender a ensinar.

A Constituição Federal no artigo 24, inciso IX, preleciona que cabe à União, Estados e Distrito Federal, concorrentemente, legislarem sobre educação, cultura e ensino. Todavia, as diretrizes gerais para a educação nacional são de competência privativa da União, com fulcro no art. 22, inciso XXIV, do mesmo diploma legal.

Fazendo uso de sua competência privativa, a União editou a Lei nº 9.394, de 20/12/96, que dispõe sobre diretrizes e bases da educação nacional. Do artigo 43 ao 57, a Lei especifica as diretrizes do ensino superior em nosso país. Em especial no artigo 53, inciso II a referida lei determina que cabe a instituição de ensino superior fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.

Desta forma, cada instituição cria sua grade curricular. O Ministério da Educação, regulamenta apenas assuntos gerais. Por exemplo, Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007, dispõe sobre carga horária mínima **e** procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, mas se omite em relação quais seriam as disciplinas obrigatórias em cada curso.

Em diversos pareceres emitidos pelos MEC (por exemplo: Parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997), por intermédio de Conselho Nacional de Educação, a orientação é de que as diretrizes curriculares constituem no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar diversos princípios, tais como assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.

Até 1995, ano em que foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cabia ao Ministério da Educação, por intermédio do Conselho Federal de Educação, fixar currículos mínimos nos cursos de graduação, validos para todo país. Tudo de acordo com a legislação vigente à época, que era a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 e a Lei de Reforma Universitária 5.540/68.

Todavia, atualmente o Ministério da Educação não estabelece um currículo mínimo para as instituições de ensino superior em todo o país.

> Com o advento da Lei 9.131, de 24/11/95, - dando nova redação aos arts. 5º a 9º da LDB 4.024/61, - o art. 9º. § 2º, alínea "c", conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para "deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação". No exercício daquela competência, a CNE/CES, em 3/12/97, aprovou o Parecer 776/97, com o propósito de servir de orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, definindo ali que as referidas diretrizes devem "se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; ser respeitadas por todas as IES; e assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes".

Dessa forma, cada instituição de nível superior passou a ter ampla liberdade na composição da grade curricular, obedecendo vários princípios estabelecidos pelo Ministério da educação (MEC, 2003):

> 1.assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
> 2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
> 3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
> 4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
> 5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
> 6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
> 7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
> 8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas".

Portanto, não existe uma exigência do Ministério da Educação em ter no núcleo de conteúdos básicos dos cursos de bacharelado, em especial do direito, a disciplina de metodologia do ensino docente. Na maioria dos cursos, o Ministério da Educação exige apenas a disciplina de metodologia de pesquisa, incentivando o desenvolvimento de pesquisa pelos acadêmicos.

Tampouco, em nível de pós-graduação, onde os cursos também tem liberdade para criarem suas matrizes curriculares.

É preocupante que ainda não tenham se atentado ao fato de que há necessidade de ser realizado um estudo a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos para exercício da docência nos cursos de bacharelado em direito.

O Direito é uma ciência social em que tem como objeto as relações sociais normatizadas e aplicada, já que se ocupa em dar solução a problemas práticos dos seres humanos. (MONTEIRO, 2001, p.42).

Nessa senda, é inegável a importância da preparação dos estudantes de direito, que serão agentes transformadores da sociedade, amenizando os problemas sociais. Por isso, como um processo educacional que é, o ensino do direito deve se pautar pela ética (FREIRE, 1996, p.32), pois acima de tudo trata-se da formação intelectual dos envolvidos. Não pode ser apenas uma formação técnica. Tércio Sampaio Ferras Jr. enfatiza que:

> É preciso reconhecer que, nos dias atuais, quando se fala em Ciência do Direito, no sentido do estudo que se processa nas Faculdades de Direito, há uma tendência em identificá-la com um tipo de produção técnica, destinada apenas a atender às necessidades profissionais (o juiz, o advogado, o promotor) no desempenho imediato de suas funções. Na verdade, nos últimos cem anos, o jurista teórico, pela sua formação universitária, foi sendo conduzido a esse tipo de especialização fechada e formalista. (FERRAZ JR., 1994, p. 49).

Portanto, não é demais dizer que a crise do ensino jurídico atual está ligada diretamente à forma pela qual o conhecimento é repassado e assimilado. Pelo que se percebe, os acadêmicos, desde os primeiros semestres do curso, se manifestam para que lhes seja propiciado acesso à "prática", encarando o estudo do Direito como um simples manusear de processos, assistir a audiências ou elaborar petições. É a idéia da “educação bancária”, concebida por Freire (1987) como o procedimento metodológico de ensino que privilegia o ato de repetição e memorização do conteúdo ensinado (CARVALHO, p.6).

Gomes (2009,*on line*) defende que o ensino jurídico no nosso país acha-se submetido a pelo menos três crises: científico-ideológica, político-institucional e metodológica, ao arrematar que:

> O bom professor hoje (especialmente em cursos de graduação ou de extensão universitária) é o que parte da definição de um problema concreto, reúne tudo quanto existe sobre ele (doutrina, jurisprudência, estatísticas etc.) e transmite esses seus conhecimentos com habilidade (que requer muito treinamento), em linguagem clara, direta, objetiva e contextualizada, direcionando-a (adequadamente) a cada público ouvinte. Além de tudo isso, ainda é fundamental inistrar o controle emocional (leia-se: deve estar motivado para transmitir tudo que sabe a um aluno que deve ser motivado para aprender). (GOMES, 2009, on line).

O problema começa quando se nota que a maioria dos professores dos cursos de Direito não são exclusivos do magistério. A maioria ocupa cargos públicos ou se dedicam à advocacia ostensiva. Pode-se afirmar que, em razão da baixa valorização do magistério no país, a docência seria um “bico” para esses profissionais o que, inegavelmente, acaba refletindo na qualidade do ensino jurídico.

Ao comentar sobre esse fenômeno do ensino jurídico, Mello Filho contabiliza esses dados, expondo sua visão crítica:

> No início da década de 90, as estatísticas davam conta de que no Brasil havia 186 cursos de Direito no país, os quais mantinham a mesma estrutura curricular tradicional desde a reforma de 1973. O resultado dessa política era a existência de um ensino reprodutor, deformador e insatisfatório na preparação de bacharéis para um mercado profissional saturado. (MELLO FILHO, 1993, p.09)

Portanto, há necessidade de que o Ministério da Educação dispense uma atenção maior aos cursos de bacharelado do Brasil, em especial ao curso de direito, para que a excelência no ensino seja atingida, contribuindo para a melhora do ensino jurídico no país que, infelizmente, está se deteriorando diuturnamente.

Se não for assim, verificar-se-á um ciclo vicioso a indicar o caminho enviesado a seguir: uma postura dogmática e tradicional dos docentes e uma formação direcionada dos discentes em favor de um contexto excludente de mercado, díspar da realidade social. (MARTINEZ, 009b, *on line*).

6- Considerações Finais

A educação jurídica hoje no Brasil vem passando por um processo de desmoralização. São inúmeros cursos formando bacharéis em direito sem mínimas condições de existências. Dentre vários problemas, a falta de preparação e formação dos professores que lecionam nessas faculdades é o mais preocupante.

Atualmente, é indubitável que o educador do ensino superior está enfrentando vários novos desafios, essencialmente, nas alterações políticas, econômicas, sociais e culturais que ocorrem desenfreadamente.

Por isso, frente as alterações da sociedade, que vem exigindo uma ressignificação da educação, à luz das novas configurações sociais, é que pensar e reestruturar as grades dos cursos jurídicos se mostra urgente e necessária.

Cada vez mais se faz necessário que os professores do curso de direito tenham uma formação pedagógica mais atualizada, científica, qualificada e que destaque o papel do professor universitário no processo de formação pessoal e profissional. É fundamental que o educador assuma o seu protagonismo de intelectual transformador.

Nesse senda, é que o Ministério da Educação deve exigir, na grade curricular básica dos cursos de direito brasileiro, a inserção da disciplina de metodologia de pratica docente, além da metodologia de pesquisa.

Precisa-se atentar ao fato que todos esses cursos de direito em funcionamento e, quiçá os outros que abrirão, serão alimentados pelos profissionais que atualmente estão cursando a faculdade. Os alunos de hoje serão os educadores de amanhã. Desse modo, é inegável a necessidade de que os mesmos sejam preparados pedagogicamente para que, no futuro, possam ser professores melhores.

Para que a formação dos professores seja inovadora, permanente, reflexiva e que atenda às novas exigências, imprescindível que seja obrigatório na grade curricular dos cursos de bacharelado a disciplina de metodologia de pratica docente, pois só assim haverá produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico de modo adequado.

7- Referencias Bibliográficas

ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. (orgs.) **Didáticas e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRÉ, M., SIMÕES, R. H. S., CARVALHO, J. M. & BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, N.68. Campinas: CEDES. Dez, 2002, p.301-309.

BALZAN, N. C. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I.P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.*).* **Pedagogia Universitária:** a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. In: **Educere Et Educare** – Revista de Educação/Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Colegiado do Curso de Pedagogia. Programa de Mestrado em Educação – Área de Concentração: "Sociedade, Estado e Educação" – V. I. n. (2007) – Cascavel: EDUNIOESTE.

BRASIL. Resolução 1 de 18 fev 2002. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**. Brasilia, DF, 20 fev 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> . Acesso em: 10 jul 2016.

_____. Resolução 7 de 31 mar 2004. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**. Brasilia, DF, 05 abr 2004. Disponível em: < http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/resolucao_2004_7_cne_ces.pdf > . Acesso em: 10 jul 2016.

_____. Lei nº 9.394. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**. Brasilia, DF, 23 dez 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acesso em: 10 jul 2016.

_____. Ministério da Educação. **Estatísticas dos Professores do Brasil.** Disponível em: < http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf> . Acesso em: 10 jul 2016.

_____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Parecer Nº 67/2003, de 11 de março de 2003. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acesso em: 16 jul 2016.

CARVALHO, N. P. Uma análise do ensino jurídico do Brasil. **Revista Jurídica da FA7**: periódico científico e cultural do curso de direito da Faculdade 7 de Setembro. Fortaleza: Bookmaker, 04/2011. p. 249 a 260. PORTUGUÊS. v.8 n.1.

CAVALLI, A. [a cura di] **Insegnare oggi**: prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana. Bologna: Il Mulino,1992.

CUNHA, M.I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G. e ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 211 – 235.

_____. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&a, 2002, p. 39-56.

DIAS SOBRINHO, J. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, R. V. (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: Fundação da UNESP, 1998.

FERRAZ JR., T. S. **Introdução ao Estudo do Direito : técnica, decisão e dominação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia como autonomia : saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA,
R.L. (org). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2004.

GOMES, L. F. A crise (tríplice) do ensino jurídico. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n. 59, 1 out. 2002. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/3328>. Acesso em: 01 ago 2016.

GONÇALVES, F. J.M. As concepções de ciência do direito e sua repercussão na formação de bacharéis em direito e magistrados. In: **Revista Eletrônica DIKE.** Ceará. V. 01, n.1, p. 1-36, jan/jul 2011. Disponível em: < http://www2.tjce.jus.br:8080/dike/wp-content/uploads/2010/11/Artigo-Flavio.pdf>. Acesso em: 03 ago 2016.

MACEDO, D. V., E. PAULA, B. B. TORRES. **Formação pedagógica dos estudantes de pós-graduação**. Campinas: Unicamp: São Paulo: USP, 1998.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997. p.51-76.

_____. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999 (edição original Formación del Profesorado para el cambio educativo, Barcelona, Espanha: EUB, S. L., 1995).

MASETTO, M. T.. Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, R. V. (Org.). **Formação de professores.** São Paulo: Fundação da UNESP, 1998.

MELO FILHO, A. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**. Rio de Janeiro, v.322, ano 89, abr./jun. p.09-15, 1993.

MONTEIRO, G. T. M. **Metodologia da pesquisa jurídica: manual para a elaboração e apresentação de monografias**. Rio de Janeiro, 2001.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. MOROSINI, M.C.(Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

ORO, M. C. P.; BASTOS, C. C. B. C. B. Formação pedagógica para docência universitária: Estudo das condições de cursos bacharelados de uma Ies Pública. In: **IX ANPED sul** seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. Disponível em: < http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1237/613>. Acesso em 30 jul 2016.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da Unicamp. 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____ . Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformações. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. RIES/PRONEX, volume 4. Porto alegre: EDIPUC RS, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. d. G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. In: **Formação de profissionais da educação, políticas e tendências**. Educação e Sociedade. Campinas, CEDES, 1999. p. 220- 237.

SILVA, R.N.; BORBA, E.O. **A importância da didática no ensino superior.** 2007. Tese de Doutorado. Cuiabá, 2008. Disponível em: < http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf> . Acesso em: 11 ago 2016.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 77-94.