



**COLEGIADO DO CURSO DE DIREITO
COORDENAÇÃO DE TCC
ARTIGO CIENTÍFICO**

**EXPANSÃO E QUALIDADE NOS CURSOS DE DIREITO: UMA
ANÁLISE COM BASE NOS ENSINAMENTOS DE PAULO
FREIRE**

TACILA NASCIMENTO VASCONCELOS

Ilhéus - Bahia
2022



**COLEGIADO DO CURSO DE DIREITO
COORDENAÇÃO DE TCC
ARTIGO CIENTÍFICO**

TACILA NASCIMENTO VASCONCELOS

**EXPANSÃO E QUALIDADE NOS CURSOS DE DIREITO:
UMA ANÁLISE COM BASE NOS ENSINAMENTOS DE
PAULO FREIRE**

Artigo Científico entregue para acompanhamento como parte integrante das atividades de TCC II do Curso de Direito da Faculdade de Ilhéus.

**Ilhéus-Bahia
2022**

**EXPANSÃO E QUALIDADE NOS CURSOS DE DIREITO:
UMA ANÁLISE COM BASE NOS ENSINAMENTOS DE
PAULO FREIRE**

TACILA NASCIMENTO VASCONCELOS

APROVADO EM: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

**PROF^a. JOILSON LEOPOLDINO
VASCONCELOS JUNIOR
FACULDADE DE ILHÉUS –
CESUPI ORIENTADOR**

**PROF^a. (NOME DO PROFESSOR)
FACULDADE DE ILHÉUS –
CESUPI(EXAMINADOR I)**

**PROF^a. (NOME DO PROFESSOR)
FACULDADE DE ILHÉUS –
CESUPI(EXAMINADOR II)**

DEDICO AOS MEUS FILHOS, MEUS PAIS E AO MEU MARIDO

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecer a DEUS e aos meus ORIXÁS, por terem iluminado meus caminhos nessa trajetória tão longa e árdua.

Agradecer aos meus pais e irmão Tânia, Raimundo e Tarcisio, por todo apoio nesse tempo, vocês são meu alicerce!

Meus filhos Maria Flor e Joaquim, por me alegrarem nos dias mais cansativos, te amo meus filhos.

Meu marido Icaro Lima, por está sempre ao meu lado, me apoiando, até nas loucuras, você é minha calma, meu aconchego!

Meu coordenador e orientador Joilson Vasconcelos, pela parceria e puxões de orelha.

Todos os meus professores que acompanharam minha evolução no meio acadêmico e ajudaram colocando as pedras para a construção desse caminho.

Aos meu colegas de salas MARAVILHOSOS, formamos um time e tanto.

E a Fernanda de Fabre e Lazaro Matos que saíram das paredes da faculdade e entraram na minha vida! Sou muito grata a vocês!

Obrigada à todos!

GRATIDÃO ME DEFINE!

LARÓYÈ

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	8
BREVES COMENTÁRIOS SOBRE O SURGIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ...	10
EDUCAÇÃO BANCÁRIA X EDUCAÇÃO LIBERTADORA: A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA QUALIDADE DO ENSINO NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL	14
CONSIDERAÇÕES FINAIS	18
REFERÊNCIAS	19

EXPANSÃO E QUALIDADE NOS CURSOS DE DIREITO: UMA ANÁLISE COM BASE NOS ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE

EXPANSION AND QUALITY IN LAW COURSES: AN ANALYSIS BASED ON THE TEACHINGS OF PAULO FREIRE

Tacila Nascimento Vasconcelos¹, Joilson Leopoldino Vasconcelos Junior²

¹ Discente do curso de Direito da Faculdade de Ilhéus, Centro de Ensino Superior, Ilhéus, Bahia. e-mail: tacilavasconcelos@hotmail.com

² Docente do curso de Direito da Faculdade de Ilhéus, Centro de Ensino Superior, Ilhéus, Bahia. e-mail: joilsonvasconcelos@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo propõe analisar a qualidade do ensino, durante o processo de surgimento da educação superior, bem como a sua ampliação, utilizando a LDB/96 como marco temporal do processo de expansão e a obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire como base na discussão na linha da educação bancária e da educação transformadora como base teórica para análise da qualidade do ensino jurídico. Caracterizando a “educação bancária” como o procedimento metodológico de ensino que privilegia o ato de repetição e memorização do conteúdo transmitido em sala de aula e a dialogicidade como um caminho para estimular os educandos ao agir e refletir objetivando uma educação transformadora, educação esta que dá sentido ao mundo, que proporciona reflexões e estimula o momento de agir e pensar do ser educando, visando trazer a multiplicidade dos pensamentos de Paulo Freire sobre a educação gerando, assim, um momento de ponderação onde o ensino jurídico se enquadra. A metodologia utilizada é um levantamento de obras publicadas, pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa, realizada por meio de uma consulta em fontes documentais diversas e a principal fonte a obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. O objetivo geral é identificar o ensino trabalhado nos cursos jurídicos. Sendo assim, busca-se identificar, como é trabalhado o ensino de Direito nas salas de aula e de que maneira o professor e o alunos podem juntos, serem elementos construtores da educação.

Palavras-chave: Educação. Curso de Direito. Qualidade de ensino. Paulo Freire.

ABSTRACT

This article proposes to analyze the quality of teaching, during the process of introducing higher education, as well as its extension, using the LDB/96 as a time frame for the expansion process and the work Pedagogy of the Oppressed by Paulo Freire as a basis for the discussion along the lines of banking education and transformative education as a theoretical basis for analyzing the quality of legal

education. Characterizing "banking education" as the methodological teaching procedure that privileges the act of repetition and memorization of the content transmitted in the classroom and dialogicity as a way to encourage students to act and reflect, aiming at a transformed education, an education that gives meaning to the world, which provides reflection and stimulates the student to act and think, seeking to bring the multiplicity of Paulo Freire's on education, thus generating a moment of pondering where legal teaching fits. The methodology used is a survey of published works, bibliographical research of a qualitative nature, carried out through a consultation in diverse documentary sources and the main source of the work Pedagogy of the Oppressed by Paulo Freire. The general objective is to identify the teaching used in legal courses. Therefore, it seeks to identify how the teaching of Law is worked in the classrooms and in what way the teacher and the students can together, being building elements of education.

Palavras-chave: Education. Law Course. Teaching Quality. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

A Reforma Universitária de 1968 foi um marco na Educação Superior Brasileira, ao promover novos processos e resultados nas IES públicas e privadas de ensino. Nas IES públicas de ensino, conforme (Martins 2009), ocorreu a modernização de uma parte significativa das universidades federais e de determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Já na IES privadas, ocorreu a expansão que promoveu um processo de privatização e desenvolvimento de instituições de pequeno porte.

Na década seguinte houve um período de estagnação da expansão (MARTINS, 2009), alterado apenas a partir de meados da década de 1990, com a promulgação da LDB/96. Ela promoveu nova e intensa expansão do ensino superior brasileiro, notadamente marcada pela privatização (CUNHA, 2014). Essa expansão foi um novo marco no ensino superior (ES) brasileiro, ao promover uma enorme expansão de instituições, cursos e matrículas em todo o país, majoritariamente do setor privado-mercantil.

O fenômeno da privatização da Educação Superior se acentuou ao final da década de 1990 no bojo do processo de globalização e de disseminação das tecnologias de informação, e manifestou, em grande parte, por meio da oferta direta de cursos (presenciais e a distância), da produção de materiais instrucionais (livros, apostilas e softwares), do surgimento de consultorias empresariais responsáveis

tanto pela assessoria de empresas educacionais no mercado financeiro, quanto na gestão de recursos ao setor. (CARVALHO 2013),

Mas a expansão, só foi possível, com a elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010, no final da década de 1990. Nesse documento, constavam 295 metas para a educação, sendo 35 para a educação superior revelando uma preocupação com a expansão deste nível de ensino e propondo o aumento da oferta de vagas e de matrículas, além da diversificação do sistema pelo estímulo ao desenvolvimento da Educação à Distância e a institucionalização de um sistema nacional de avaliação. (MARTINS, 2009, p.2)

Se até a década de 1980 havia uma certa correlação entre a ideia de qualidade e democratização do acesso aos serviços educacionais, na década seguinte essa identidade foi preterida pela lógica eminentemente empresarial, que prioriza maior produtividade com menor custo e controle do produto (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Desta maneira, observa-se que o processo de expansão da Educação Superior, fez desta, um bem comercializável, uma mercadoria, verificando desta maneira, uma expansão sem qualidade.

Assim, não podemos pensar quantidade/qualidade e educação superior apenas pela soma ou justaposição de instituições e aumento de vagas. Equacionada dessa forma, a questão tende a refletir um enfoque cartorial, uma atitude formalista. Para superá-lo, é necessário articular dialeticamente quantidade/qualidade como partes de um mesmo processo, já que, essas duas categorias nada mais são do que dois elementos mutuamente inclusivos de um mesmo processo, a ser pensado e revisto numa perspectiva abrangente, como parte de um todo. (FÁVERO, M. DE L. DE A., & SGUISSARDI, V. (2012). P.2)

Diante deste contexto de expansão da ES, também se verificou o crescimento nos cursos de Direito, sendo este, um dos maiores no que tange a quantidade de matrículas no ensino superior, surgindo assim, a problemática deste trabalho: identificar, como é trabalhado o ensino de Direito nas salas de aula? Qual o objetivo do ensino?

Este trabalho, portanto, busca discutir um pouco da realidade da qualidade do ensino do curso direito, trazendo uma discussão entre a educação “bancária” e a educação “transformadora” trazida pela obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

2 BREVES COMENTÁRIOS SOBRE O SURGIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Ao analisar o surgimento do ensino superior no Brasil, deve ser verificado, que as primeiras instituições foram criadas, visando formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas.

Nesse contexto, no ano da transmigração da Família Real para o Brasil, foi instituída, por meio do decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. (FAVERO, 2006).

Em 1931, no governo de Getúlio Vargas, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual determinava que a universidade poderia ser oficial, ou seja, pública (federal, estadual ou municipal) ou livre, isto é, particular; devendo, também, incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica (OLIVEN, 2002).

No ano de 1932, foi instituída a Universidade do Distrito Federal, instituição dirigida por Anísio Teixeira, que possuía como propósito inicial, a dissociação entre Igreja e Estado, com o propósito de promover a “recristianização” das elites do país.

Por meio do Decreto nº 6.283/34, o Estado de São Paulo criou a sua primeira universidade em 1934, a Universidade de São Paulo (USP), cuja criação surgiu com as finalidades determinadas em seu art. 2º, qual seja: promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida; formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

Em 1946, pelo Decreto nº 8.681, surgiu a primeira universidade católica do Brasil, a Pontifícia Universidade Católica (PUC), do Rio de Janeiro, tendo em seu currículo a frequência ao curso de cultura religiosa (OLIVEN, 2002).

Observa-se, que em 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Brasileira – LDB, cujo interesse inicial, foi o de reafirmar na prática o modelo tradicional de instituições de Ensino Superior existentes no Brasil, mantendo a preocupação com o ensino em relação à pesquisa, sendo posto em debate, as precárias situações que se encontravam as universidades no Brasil, pondo em discussão, o debate entre universidades públicas e privadas.

O processo de expansão do ensino superior no Brasil teve sua incidência com a Reforma Universitária de 1968, ao promover um processo de privatização e desenvolvimento das instituições de pequeno porte.

A Reforma Universitária recomendava que a expansão do ensino superior fosse realizada mediante o aumento do número de universidades. Todavia, a inclusão da expressão “caráter excepcional” fez com que a expansão maior se desse por meio de instituições privadas que encontraram, na referida lei, uma brecha para se proliferarem, principalmente sob a forma de faculdades (HORA, 2019).

O “novo” ensino superior privado emergiu de uma constelação de fatores complexos, entre os quais, se destacam num primeiro momento, as modificações ocorridas no campo político nacional em 1964 e seu impacto na formulação da política educacional. Com a instauração do regime militar, as medidas repressivas desencadeadas pelos novos governantes, com relação ao movimento estudantil, e a estrita vigilância dos docentes se combinaram com propostas de modernização e de expansão do ensino superior (MARTINS, 2009).

De acordo com Carvalho (2013) até então, o segmento privado compunha-se de um conjunto de IES confessionais e comunitárias; e, como não se previa juridicamente a existência de empresas educacionais, todas foram denominadas como instituições sem fins lucrativos e portanto, beneficiadas pela renúncia fiscal dos impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços, bem como pelo acesso a recursos federais.

A Reforma de 1968, portanto, produziu o surgimento de um novo ensino privado, no qual, instituições foram organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (FERNANDES, 1975, p. 51-55).

Segundo Martins (2009), o sistema de ensino superior não poderia continuar atendendo a um público restrito, tal como vinha acontecendo. Propunha-se assim, sua expansão, assinalando, no entanto, a falta de recursos financeiros, o que levou à introdução do princípio da expansão com contenção, que seria reiterado pela política educacional.

O objetivo a ser alcançado era obter o máximo de atendimento da demanda com o menor custo financeiro. A reformulação do ensino superior deveria ser pautado por uma racionalização dos recursos e orientado pelo princípio de flexibilidade estrutural, evitando a duplicação de meios para as mesmas finalidades acadêmicas.

O processo de privatização das instituições de ensino teve seu início de acordo com Martins (2009), entre 1965 e 1980, onde as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual.

Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos (MARTINS, 2009).

A partir da década de 90, ocorre uma intensificação da expansão do ensino superior brasileiro, notadamente marcado pela privatização (CUNHA, 2004). As grandes instituições lucrativas passaram a ter suas ações negociadas na Associação Nacional Corretora de Valores e Cotações Automatizadas (NASDAQ) e na Bolsa de Valores de Nova York. Desde então, a educação superior tornou-se grande negócio e o segmento foi aquele que apresentou a maior taxa de crescimento de matrículas (CARVALHO, 2013).

No Brasil, o fenômeno de mercantilização acentua-se no final da década de 1990, no bojo do processo de globalização e de disseminação das tecnologias de informação, e manifesta-se, por meio da oferta direta de cursos (presenciais e a

distância), da produção de materiais instrucionais (livros, apostilas e softwares), do surgimento de consultorias empresariais responsáveis tanto pela assessoria de empresas educacionais no mercado financeiro quanto na gestão de recursos ao setor (CARVALHO, 2013).

No período compreendido entre 1995 e 2002, que corresponde aos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas foram submetidas a uma série de medidas de ordem econômica, com restrição de recursos para sua manutenção e desenvolvimento, enquanto que as IES privadas receberam uma série de incentivos, o que propiciou o seu crescimento (DOURADO, 2002).

Cabe observar, que essa expansão do setor educacional teve seu desenrolar, promovido pela promulgação da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que trata acerca das Diretrizes Básicas da Educação Nacional – LDB/1996, no qual trouxe novos contornos à educação superior do país, momento que houve um grande aumento na procura pelo ensino superior, com o surgimento de políticas públicas voltadas para suprir as demandas dos processos produtivos, tratando assim, a educação como mercadoria, processo identificado pelos autores como mercadorização.

Desta feita, cabe destacar, que a mercadorização teve sua origem, a partir do ano de 1990, sendo que após a LDB/96, associado ao momento político do país na época, que se propagava um “mercado livre” o governo brasileiro reconheceu a possibilidade das Instituições de Ensino Superior possuírem como objetivo, a obtenção do lucro.

Essa influência neoliberal propiciou um processo de mercadorização da educação superior, compreendido, na concepção de Sguissardi (2008), como o deslocamento da educação como bem público para um bem comercializável; uma mercadoria ou a “educação-mercadoria”.

Portanto, a LDB serviu como base para o processo de reforma do ensino superior, em atendimento às orientações dos organismos multilaterais internacionais para a implantação do modelo de Estado neoliberal, em que a lógica mercantilista assume a centralidade (CHAVES, 2010).

3 EDUCAÇÃO BANCÁRIA X EDUCAÇÃO LIBERTADORA: A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA QUALIDADE DO ENSINO NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

Com essa enorme expansão, surgiu em contrapartida, uma preocupação com a qualidade da formação, razão pela qual em 2004 foi implantado pelo MEC – Ministério da Educação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), visando promover a avaliação da qualidade dos cursos superiores.

A avaliação foi regulamentada inicialmente pelo Decreto nº 2026, 10 de outubro de 1996 e, posteriormente, a Lei 10861, de 14 de abril de 2004 que, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), responsável por avaliar as instituições de ensino superior, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de graduação, realizada por meio do Exame Nacional de Desempenhos dos Estudantes (ENADE).

O ENADE é realizado a cada três anos desde 2006, sendo responsável por avaliar concluintes de todas as Instituições de ES do país, sendo a participação obrigatória. (BRASIL, 2019).

O curso de Direito não escapou à regra dos fenômenos descritos, considerado como o curso de graduação com maior número de matrículas, ele contempla segundo (MARTINS, 2019), mais de 765 mil alunos. Dados extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, relativos ao período de 2006-2018, apontam que a média de conceitos 4 e 5 (muito bom e excelente) vem decaindo ao longo do tempo, com crescimento dos insuficientes - os conceitos 1 e 2, chegando ao percentual de 34% em 2018 (BRASIL, 2019).

Além do SINAES, o Direito conta com o exame elaborado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o chamado Exame da Ordem¹, que regula a entrada de novos profissionais no mercado de trabalho. Cabe destacar que o Superior Tribunal de Justiça, no ano de 2003, em ação movida pela OAB em face do Ministro de

¹ Antes os exames eram elaborados pelos diferentes estados da federação. Mas a OAB desde o ano de 2010 unificou o exame (passou a aplicar a mesma prova em todo o país) e passou a realizar três exames por ano, dos quais participaram voluntariamente uma média de **380.972** profissionais/ano, de aproximadamente 1500 instituições de todo o país. (Exame da Ordem em Números, 2016). A média de aprovação nos 6 anos de exame unificado foi **18,8% ao ano** - menos de um quinto do total de participantes obtém êxito. Cabe observar que 45% dos aprovados fez o exame ao menos 6 vezes para ser aprovado. (Exame da Ordem em Números, 2016).

Estado da Educação, realçou a legitimidade da OAB em supervisionar os cursos jurídicos, em face o interesse na preservação da qualidade mínima de seus profissionais. Assim, para além da criação e extinção de cursos, a análise quanto à qualidade e o currículo dos cursos de Direito deve ficar a cargo da OAB, especialmente nas hipóteses que ocorrerem alterações substanciais nas diretrizes curriculares (BRASIL, 2003 - DECISÃO MS, 2003, STJ).

Diante este cenário, surge então, um dos grandes problemas enfrentados pelo professor de direito atualmente, que é o de conseguir ensinar o conteúdo utilizando das premissas do educador ideal segundo Paulo Freire, sem, contudo, deixar de preparar o discente, para a obtenção dos resultados positivos nos atuais sistemas de ensino.

Antes de começar a discorrer sobre as concepções de Paulo Freire sobre educação, primeiro precisamos entender quem é Paulo Freire e o legado deixado por ele para a construção da educação brasileira. Paulo Freire é um educador pernambucano que revolucionou a educação do Brasil ao trazer reflexões sobre a construção da escola democrática e uma nova visão sobre a relação “educador e educando” tendo com base do sistema de aprendizado a troca de saberes e experiências de forma horizontal. Considerado o Patrono da Educação Brasileira e reconhecido internacionalmente com 29 títulos *doutor honoris causa* que lhe foi concedido por universidades da Europa e América (PAIVA, 2018).

Paulo Freire, que dentre as suas qualificações e formações, se destaca por ter realizado o curso de Direito, ao trazer suas concepções sobre educação, dispõe que a sala de aula é um local estabelecido, com o intuito de desenvolver a criticidade dos alunos, pois para ele, não era concebível, o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas (isto é, as "escolas burguesas"), qualificadas por ele, como de educação bancária.

A discussão sobre educação bancária e seu contra ponto a educação transformadora são abordadas na obra *Pedagogia do Oprimido* que foi escrito entre 1964 e 1968, quando Paulo Freire estava exilado no Chile e foi proibido no período da ditadura civil-militar do Brasil, onde seu lançamento no Brasil se deu em 1974. O Livro apresenta a discussão de duas vertentes desenvolvidas por Freire: a educação bancária e a transformadora, sendo duas correntes educacionais com objetivos distintos.

Segundo Freire, a “educação bancária” se caracteriza, como o procedimento metodológico de ensino que privilegia o ato de repetição e memorização do conteúdo transmitido em sala de aula. Assim, o docente, figurativamente, por meio de aulas expositivas, “deposita” na cabeça do aluno conceitos a serem exigidos, posteriormente, na avaliação, quando então, aquele obtém o “extrato” daquilo que foi “depositado”.

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 37).

Como exemplo trazido por Freire (1987, p. 33) “Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil” não existe a necessidade em se explicar ao educando a lógica da multiplicação, entre os elementos produzirem aquele resultado e em tão pouco a explicação da o que são capitais, o que é importante é o resultado seja o esperado.

Ainda segundo Freire (1987, p. 33-34)

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

O contexto da educação bancária é muito comum no ambiente do ensino jurídico, onde as aulas são, na maioria das vezes, expositivas e indicações de doutrinadores de diversos ramos do direito tornando o educando um mero receptor de conteúdos e informações que futuramente precisam ser reproduzidos pelos educandos após o término de sua formação. Esse comportamento inibe a

curiosidade e indagação que poderia surge durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Da Silva e Pessoa (2022, p. 13):

As respostas dadas serão cobradas em um ciclo sem fim, da prova feita pelos/as professores/as ao final do semestre, que prepara as/os alunas/os para a prova da OAB ao final do Curso e possibilita a realização de tantas outras provas para o ingresso no serviço público. Essa pedagogia da resposta, que é consequência da educação bancária.

Na perspectiva da dialogicidade, Freire nos remete as reflexões sobre a educação libertadora, uma educação no qual o objetivo é preparar o educando para a liberdade de pensamento, liberdade cultural, a liberdade em todos os sentidos da palavra. Desse modo, Freire diz que o dialogo de forma horizontal é um instrumento importante para o desenvolvimento do educando, sendo a comunicação feita através das ações, onde a verdade é a chave para a busca da educação transformadora da sociedade.

A educação com instrumento que dá sentido ao mundo, assim o diálogo entre educador e educando que pode se falar em conteúdo programático, porém não um conteúdo mecânico que tem a função apenas de depositar o conhecimento na memória do educando ou que não seja parte de sua realidade, mas um conteúdo com relevância social, que aguça no educando a reflexão de cotidiano e os mesmo como protagonista de sua própria história.

Ainda sim, há a necessidade da discussão de uma educação libertadora e democrática, sendo necessário trazer pontos do cotidiano do educando para o meio dos ambientes de aprendizado, com o intuito de promover uma visão crítica da cotidianidade (DA SILVA FREITAS; PESSOA DE MELLO, 2022).

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. À serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 1997).

Freire (1997) traz o dialogicidade com um instrumento que permite que alunos reflitam sobre o que se é trabalhando em sala de aula.

O diálogo ganha importância ao permitir a liberdade de expressão, ao conceder aos participantes do processo de ensino e aprendizagem o controle da ação. Dialogar para refletir, dizer para construir seu entendimento. Não há como questionar sem diálogo, pois monólogo significa imposição do conhecimento. Dialogar significa expor-se em público, combater a imposição de conteúdos e ajustar coletivamente a compreensão dialética do conhecimento problematizado, por novas vias de

esclarecimento. Dialogar no Ensino Jurídico é viável e necessário. Discutir teses doutrinárias, enfrentar jurisprudências conflitantes, questionar leis com base em princípios constitucionais e humanitários, sugerir e investigar novas abordagens é algo acessível ao professor do Direito. Não se trata de o próprio professor apresentar o questionamento e sua solução, trata-se de permitir ao aluno, individualmente ou em grupo, buscar a resolução do conflito, constituindo criativamente soluções. (MARTINEZ, “s.d”)

Porém consegue-se perceber uma resistência dos educadores em transformar sua metodologia, em sair de uma estrutura tradicional e partir para o momento da dialogicidade afim de conduzir a aprendizagem do educando de forma mas libertadora e reflexível. Mantendo a metodologia “bancária”, memorização e repetição criticada por Freire, reproduzindo conceitos e teorias jurídicas e sociais vindo de um ciclo de aprendizagem (MARTINEZ, “s.d”).

Assim, cabe destacar e questiona o campo da educação brasileira, qual o real objetivo do ensino? Possui como propósito a formação de seres críticos e pensadores ou preparar os alunos para aprovação em provas, com o intuito de obtenção de uma qualidade do ensino, auferida por meio de uso de indicadores, obtidos pela realização de provas, muitas vezes em estilos arcaicos?

Portanto, o ato de questionar, não é o de negar a legitimidade das estruturas jurídicas, mas sim, o de não aceitar e conceber esse formato estipulado de “educação bancária”, pois, pelo ensino tradicional, meramente expositivo, cabe ao aluno apenas assimilar a realidade teórica transmitida pelo professor, ou seja, o de memorizar e repetir, mediante atividades mentais, que serão exigidas nas avaliações, indispensáveis hoje, para manutenção e funcionamento dos cursos jurídicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do quanto narrado, se verifica que o ensino superior no Brasil, possui um processo de implantação e expansão bastante complexo, com obstáculos sociais e políticos enfrentados na busca da oferta do ensino para o cidadão. Assim, se observa que o ensino superior está em permanente construção, necessitando de amplos debates e políticas públicas eficientes, tanto para formação dos docentes, quanto para promoção do acesso ao discente.

Neste cenário, se destaca, o papel do professor de Direito, como um profissional que precisa agir não só ao depositar conhecimento num aluno apenas receptivo, dócil, com o intuito ao final, de formar dados, números e resultados, mas o

profissional que aguçar no educando a curiosidade do questionamento o tornando um ser humano ativo e responsável com a sociedade, assim colabrando não apenas com a formação deste como cidadão mas também com a colaboração na crescimento social e cultural.

Diante o exposto, se necessita com urgência, o retorno do diálogo no ensino jurídico, tão viável e necessário, pois aprender o Direito, não pode ser concebível no formato do professor apresentar o questionamento e sua solução, mas sim, o de permitir ao aluno, que de forma individual ou em grupo, busque a solução, constituindo seus argumentos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Cristina. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, jun. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 out. 2022.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 795 – 817, out. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 453-462, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200011&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 01 out. 2020.

DA SILVA FREITAS, F. .; PESSOA DE MELLO, M. M. Inspirações de Paulo Freire para pensar o ensino jurídico no Brasil. In *SURgência: revista de direitos e movimentos sociais*, Brasília, v. 8, n. 1, p. 305–330, 2022. DOI: 10.26512/revistainsurgncia.v8i1.40882. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/40882>. Acesso em: 4 nov. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 out. 2022.

DOURADO, L.F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 234- 252, set. 2002.

FÁVERO, M. de L. de A., & Sguissardi, V. (2012). Quantidade/qualidade e educação superior. *Revista Educação Em Questão*, 42(28). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4053>.

FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 27.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

HORA, Paula Matos. *Qualidade e regulação nos cursos de Direito: uma análise do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade de Brasília, Brasília.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Microdados do Enade 2016*. Brasília: Editora Inep, 2019. Disponível:< <http://inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso 15 set, 2022.

MARTINS, Rosane Magaly. *A educação superior no período pós LDB/1996: democratização e mercadorização no curso de Direito*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras – CCEAL, Universidade de Blumenau, Blumenau.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *Reflexões sobre o ensino jurídico: aplicação da obra de Paulo Freire aos cursos de Direito*. Disponível em: <https://www.sedep.com.br/artigos/reflexoes-sobre-o-ensino-juridico-aplicacao-da-obra-de-paulo-freire-aos-cursos-de-direito/>. Acesso em: 5 out 2022.

MARTINS, Carlos Benedito. *A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil*. *Educ. Soc.*, Campinas , v. 30, n. 106, p. 15-35, JUL. 2020 . Available from . access on 20 julh. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5- 23, Abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 set 2022.

OLIVEN, A. C. *Histórico da educação superior no Brasil*. In: SOARES, M. S. A. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Unesco, 2002. p. 31-42.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL - OAB. *Exame de Ordem em Números*. [S. l.]: Editora FGV Projetos, abr. 2016b. v. 3. Disponível: <https://bit.ly/2TdkUPM>. Acesso em: 10 out. 2022.

RODRIGUES, José. Os empresários e a Educação Superior. Campinas: Autores Associados, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2No08rB>. Acesso: 28 set. 2022.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>. Acesso em 30 out 2022.