

## O ENSINO JURÍDICO FUNDADO NO RESPEITO À DIGNIDADE DO ACADÊMICO

Silvana Mara Ferneda Ramos Peixoto<sup>1</sup>  
Celso Hiroshi Iocohama<sup>2</sup>

PEIXOTO, S. M. F. R.; IOCOHAMA, C. H. O ensino jurídico fundado no respeito à dignidade do acadêmico. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 11, n. 1, p. 93-115, jan./jun. 2011.

**RESUMO:** O presente artigo prima por apresentar algumas considerações sobre o Ensino Jurídico e a participação efetiva do aluno do curso de Direito quando das aulas ministradas, alertando para os problemas de não serem desenvolvidas e/ou mesmo observadas suas indagações, sendo-lhes tolhida toda forma de senso crítico, desrespeitando a dignidade da pessoa do acadêmico e evidenciando uma forma silenciosa e perigosa de *bullying*. Demonstra a importância da efetiva participação do aluno quando do Ensino Jurídico, bem como objetiva trazer à baila questionamentos para que se possa diagnosticar a eficácia do processo ensino-aprendizagem, exigindo tanto do docente, do discente, quanto do sistema educacional uma postura de atenção para com os resultados obtidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino jurídico. Dignidade do acadêmico. *bullying*. Pensamento crítico.

## LEGAL EDUCATION FOUNDED IN RESPECT TO THE DIGNITY OF THE STUDENT

**ABSTRACT:** This article strives to present some considerations about the Legal Education and the effective participation of the student of Law when the classes, pointing out the problems of not being developed and

---

<sup>1</sup>Professora do Curso de Direito da Unipar - Guaíra/PR. Especialista em Direito Civil e Processual Civil (UNIPAR). Especialista em Docência do Ensino Superior (UFRJ). Mestranda em Direito Processual e Cidadania (UNIPAR).

<sup>2</sup>Advogado. Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Direito pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Paranaense - UNIPAR. Professor do Curso de Graduação em Direito e do Programa de Mestrado em Direito Processual e da Cidadania da Universidade Paranaense - UNIPAR.

/ or observed their questions, and they are bereft of any form critical sense, disregarding the dignity of the academic evidence of a silent and dangerous form of bullying. It demonstrates the importance of effective participation of the student when Legal Education and aims to bring up questions so that can be diagnosed the effectiveness of teaching-learning process, requiring both the teacher, the student as of the educational system a posture of attention to the results.

**KEYWORDS:** Legal education. Academic dignity. Bullying. Critical thinking.

## LA ENSEÑANZA JURÍDICA BASADA EN EL RESPETO A LA DIGNIDAD DEL ACADÉMICO

**RESUMEN:** Este artículo busca presentar algunas consideraciones sobre la Enseñanza Jurídica y la participación efectiva del alumno del curso de Derecho cuando de las clases ministradas, alertando a los problemas del no desarrollo y/o mismo observadas sus indagaciones, siendo empequeñecidos de toda forma de pensamiento crítico, sin tener en cuenta la dignidad de la persona del académico y evidenciando una forma silenciosa y peligrosa de *bullying*. Demuestra la importancia de la efectiva participación del alumno cuando de la Enseñanza Jurídica, bien como pretende traer cuestionamientos para que se pueda diagnosticar la eficacia del proceso enseñanza y aprendizaje, exigiendo tanto del docente, del docente, como del sistema educacional una postura de atención para con los resultados obtenidos.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza jurídica. Dignidad del académico. *bullying*. Pensamiento crítico.

---

## INTRODUÇÃO

Dentre os diversos enfoques que o ensino jurídico pode receber, escolhe-se tratar do processo educativo crítico, demonstrando-se a necessidade do desenvolvimento de um senso crítico-reflexivo no aluno dentro dos limites do respeito à sua dignidade.

Neste plano, flui a ideia de ser o sistema de ensino-aprendizagem do ensino jurídico no Brasil dominado categoricamente pelo dogmatismo jurídico, oriundo da obrigação dos docentes em cumprir programas das

suas respectivas disciplinas, reproduzindo ensinamentos alicerçados nas legislações e nas doutrinas.

Com efeito, ensinamentos calcados em pesquisas e atividades que envolvam efetivamente a participação do acadêmico não são comuns e, quando são realizadas, reproduzem, em sua maioria, um procedimento sem maiores preocupações com a aprendizagem em si, limitando-se a repetições do que dizem os doutrinadores. Logo, o risco de cristalização do conhecimento deve ser uma constante preocupação para o ensino do Direito e o papel dos professores para evitá-lo é de suma importância.

Por certo, como bem salienta Matheus (2007, p. 330-331), os professores “são essenciais na formação de excelentes profissionais, que valorizem o respeito ao ser humano, sendo, inclusive, um dos responsáveis pela intervenção globalizada do estudante, criticando conceitos ultrapassados, incentivando o raciocínio jurídico, inovando teorias, refletindo a realidade, ajudando o crescimento do ser humano”. Daí a importância de se buscar mudanças envolvendo a tradicional forma de se tratar o ensino do Direito num contexto de aluno passivo e professor ativo.

De certo, os professores que deveriam propiciar o desenvolvimento da aprendizagem, muitas vezes acabam impondo aos acadêmicos seus saberes jurídicos de forma a não serem questionados, visando apenas cumprir o conteúdo programático, moldando os alunos a continuarem perpetuando o modelo social/político existente.

Neste sentido, são tolhidas as formas de indagações e questionamentos, chegando-se a recusar opiniões doutrinárias divergentes e a se conformar com o que conclui um Tribunal, sem se demonstrar a possibilidade de mudanças e de outras possibilidades. No discurso promovido pelo professor há o sério risco de se construir uma zona de conforto de conceitos e regras inalteráveis, justamente em razão desse próprio conformismo na repetição de ideias.

Dentro deste contexto, os saberes dos próprios acadêmicos acabam não sendo considerados, apesar da possibilidade de em muito contribuir para o enriquecimento das aulas e posteriormente para sua vida, na compreensão de sua própria experiência. Suas práticas, pesquisas, trabalhos científicos, seus problemas rotineiros, enfim, fatos que promoveriam a contextualização do conhecimento teórico, poderiam fazer das aulas um momento muito mais produtivo, resultando na qualificação de profissio-

nais comprometidos e com condições de colaborarem efetivamente com seus saberes na aplicação do Direito.

Assim, um dos grandes desafios é promover no ambiente acadêmico, a conscientização de que o “ensino jurídico deve ser alterado, lhe sendo possibilitado ver que o sistema atual do curso de Direito pelo qual se busca fazer justiça, encontra-se permeado da ideologia das classes dirigentes, tornando-se muitas vezes instrumentos de opressão e não permitindo a construção de uma sociedade solidária e igual e, por consequência, mais justa” (PASSOS, 2006, p. 266).

Mas nesta perspectiva, como fica a dignidade da pessoa do acadêmico? Não seria uma afronta à própria Constituição Federal (diante do princípio da dignidade da pessoa humana), deixar de observar, considerar e incentivar as produções e experiências dos acadêmicos, a fim viabilizar um ensino-aprendizagem efetivo, tornando-os independentes e éticos nas próprias conclusões e ações? Não seria uma afronta à dignidade do acadêmico tolher seu poder de questionar, indagar e pensar? Não seria isso uma espécie de *bullying*?

Assim, o presente estudo visa trazer à baila essa situação, oportunizando o pensar e o repensar do ensino jurídico, na perspectiva de integrar a possibilidade do tratamento do ensino e da aprendizagem norteados pelo princípio da dignidade da pessoa do acadêmico.

## 1. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO

Quando se lança um olhar sobre o ensino jurídico, é possível perceber o quanto as relações entre docente e discente são marcadas por relações estritamente reprodutivas. O ambiente jurídico-profissional proporciona muitas relações de poder (principalmente pelo trato com as autoridades constituídas) além do formalismo inerente à tradição que permeia a área (nas suas vestes, rotinas, discursos e cargos). Decorrentes de tais relações há um natural (mas indevido) processo de “domesticação” entre quem exerce o poder e aqueles que a ele se submetem, qual a ação reprodutiva acaba surgindo com mais força.

É certo que tal reprodução, em seu lado criticável, tende a provocar um equívoco no processo educativo, na medida em que se impede uma reflexão apta a não apenas se repetir, mas compreender o que se faz

com a capacidade para até mesmo se questionar e escolher.

Como bem leciona Freire (2004, p. 57), a “tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar”. Com isso, os alunos vão reproduzindo o que lhes é proporcionado, sem questionar o porquê das considerações.

É bem apropriada a analogia à educação bancária, consagrada por Paulo Freire, com a predominância da repetição e memorização do conteúdo ensinado, de maneira que o professor acaba por depositar na cabeça dos alunos conceitos a serem cobrados posteriormente em avaliações, quando então obterá um *extrato* daquilo que foi depositado.

Nesta vertente, o aluno é basicamente um sujeito passivo, recebendo e reproduzindo as informações. E, certamente, não se pode esperar o desenvolvimento de uma Sociedade que tem entre seus pesquisadores, pessoas que apenas repetem o conhecimento já existente, sem a capacidade de acreditar em algo diverso e além.

Segundo Martínez (2002, p. 20), essa estrutura de narração, ou mera dissertação de acontecimentos, “reduz o ensino a dimensões restritas, ou a algo quase morto, muito aquém da realidade necessária à efetividade do processo de ensino aprendizagem”. Por via de consequência, “a angústia passiva dos alunos, cujos questionamentos nunca são ouvidos, permanece”, tornando-se “alienados e, em cinco anos, uma parte de suas vidas se esvaíra em audições dotadas de excessiva teorização. Esperançosos de um futuro diferente, podem deixar para depois da formatura a práxis que a mera verborragia didática não lhes trouxe”.

Por consequência desta visão reprodutivista, como observa Freire (2004, p. 59):

- a) o educador é o que educa: os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa, os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra, os educandos, os que as escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina, os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é que opta e prescreve sua opção, os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua, os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático, os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador, é o sujeito do processo, os educando, meros objetos.

Assim, é muito provável que, diante de um ensino tradicional, o aluno aprenda, no decorrer de sua vida, a apenas receber os ensinamentos ministrados de forma passiva, retendo aquilo que efetivamente encontrou aplicação.

Insta ressaltar, que o próprio corpo docente do ensino superior tende a permanecer estacionado no sistema reprodutivo, impondo aos discentes repetições de conteúdos que correm o risco de não se adaptarem ao momento atual, prejudicando o desenvolvimento da tão importante capacidade de reflexão crítica.

O ideal, como bem assevera Bastos (2000, p. 199), seria que se “reduzisse ao mínimo as preleções e conferências, multiplicando-se os trabalhos práticos, as demonstrações e as ilustrações, de maneira que o aluno aprenda observando, fazendo e praticando”. Entretanto, “esta visão nunca foi e não tem sido a vocação das faculdades de Direito que, apesar das intervenções de alguns professores e ainda da fiscalização do governo, ainda mantém o sistema reprodutor”.

E mais, o “ensino, que recebe a responsabilidade social de promover a formação para a cidadania dos membros da sociedade, ao defrontar-se com esse trabalho, defronta-se, também, com a necessidade de promover sua própria reorganização para orientar-se ele próprio por esse novo sentido”. De fato, “sendo ele próprio uma expressão do modo como o conhecimento é produzido, também se encontra fragmentado, eivado de polarizações competitivas, marcado pela territorialização de disciplinas, pela dissociação das mesmas em relação à realidade concreta, pela desumanização dos conteúdos fechados em racionalidades auto-sustentadas, enfim, pela vida plena e ensino” (LÜCK, 2001, p.14).

Nasce assim, a necessidade de os professores/educadores buscarem superar essa fragmentação e fragilização do ensino, objetivando superá-la com visão e atitudes globalizadoras, culminando na produção de um ensino notadamente real e construtor de seres pensantes e capazes de modificar a sociedade que vivenciam.

Neste contexto, “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”, pois “não há docência sem discência”, já que as “duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Por

isso, quem “ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” e “quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2007, p. 23).

Se os docentes entendessem e pudessem se adequar a essa realidade, na qual ficasse claro que, quando ensinam estão aprendendo e que quando seus alunos aprendem estão lhes ensinando, não sealaria mais em educação *bancária*, reprodutiva, e sim em soma de saberes, construção de valores e conhecimentos. Estar-se-ia construindo pessoas capazes de entender e modificar o mundo, atribuindo ao processo educativo a sua efetiva razão de ser.

## 2. PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

A dignidade é atributo que todo ser humano possui, independentemente de qualquer condição, nacionalidade, crença, posição social, etc. Sua importância é registrada por um preceito constitucional estabelecido no artigo 1º, III CF/1988, que assim dispõe:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamento:

[...]

III – a dignidade da pessoa humana.

Como observa Comparato (1997, p. 10), é tendência marcante do pensamento moderno que o fundamento de validade do direito em geral e dos direitos humanos não deve ser procurado em esfera sobrenatural, religiosa ou metafísica. Como criação humana, o direito deriva justamente daquele que o criou, considerado “em sua dignidade substancial de pessoa, diante da qual as especificações individuais e grupais são sempre secundárias”.

Neste aspecto, apontando a evolução histórica dos direitos humanos a partir da Segunda Guerra Mundial e a consagração do princípio da dignidade da pessoa humana na Declaração Universal dos Direitos do Homem e nos mais diversos diplomas constitucionais construídos a partir deste período, Comparato (1997, p. 11-12) observa que ele deveria ser apresentado como o fundamento do Estado brasileiro e não como um dos

seus fundamentos.

É certo que “a dignidade da pessoa humana é culturalmente condicionada”, não derivando de “uma lei natural ou de um direito natural, mas de sucessivas conquistas históricas que encontram raízes em diversos momentos, tais como a doutrina cristã, no iluminismo, no kantismo e nas reações ao nazismo” e o fato de ser uma construção e conquista do homem torna mais poderosa a sua proteção (VAZ e REIS, 2007, p. 190).

De qualquer modo, não é fácil precisar a noção da dignidade da pessoa humana, justamente por decorrer das condições históricas que a fundamenta. Assim, “por mais que se tenha a dignidade como bem jurídico absoluto, o que é absoluto se encontra de certa forma em aberto e, em certo sentido, irá depender da vontade do intérprete e de uma construção de sentido cultural e socialmente vinculada” (VAZ e REIS, 2007, p. 195).

Desta forma, o direito brasileiro bem demonstra que se trata de valor supremo da Constituição Federal, constituindo um núcleo em torno do qual gravitam os direitos fundamentais, visando à proteção da pessoa e deve ser implementado na maior medida possível, constituindo, portanto, um mandamento de otimização e não de definição. Está no núcleo do princípio da dignidade da pessoa humana o *mínimo existencial* (que consiste no conjunto de bens e utilidades indispensáveis a uma vida humana digna, ou seja, educação fundamental, saúde, assistência aos desamparados e acesso à Justiça), abaixo deste mínimo, encontra-se a inconstitucionalidade. Por isso, como afirmam Guerra e Emerique (2006, p. 38) tal princípio “impõe um dever de abstenção e de condutas positivas tendentes a efetivar e proteger a pessoa humana”, cuja imposição recai sobre o Estado de “o respeitar, o proteger e promover as condições que viabilizem a vida com dignidade”.

Como consequência da consagração da dignidade humana no texto constitucional, impõe-se o reconhecimento de que “a pessoa não é simplesmente um reflexo da ordem jurídica, mas, ao contrário, deve constituir o seu objetivo supremo, sendo que na relação entre o indivíduo e o Estado deve haver sempre uma *presunção a favor do ser humano e de sua personalidade*. O indivíduo deve servir de “limite e fundamento do domínio político da República”, pois o Estado existe para o homem e não o homem para o Estado” (JÚNIOR e NOVELINO, 2010, p.12).

Portanto, verifica-se que o princípio da dignidade da pessoa hu-

mana, hoje consagrado no texto constitucional, tem grandiosa relevância, uma vez que os princípios não são mais considerados fontes supletivas e sim possuem força normativa. Logo, pelo seu alto grau de importância deve projetar suas inferências sobre todas as searas, atendendo-se ao grau de evolução que o momento histórico tem atingido, em prol do respeito ao ser humano da forma mais ampla que se possa verificar.

## **2.1 Pensar e repensar o ensino jurídico fundado no respeito à dignidade do acadêmico**

A finalidade da educação do ensino superior é, talvez, em última análise, reforçar a construção da cidadania neste contexto da formação da dignidade da pessoa humana, tanto ao sujeito educando como para sua compreensão do outro atendendo ao mesmo princípio (numa perspectiva pessoal e para o tratamento do *outro*). É um importante momento para a construção do sujeito que se colocará diante da sociedade, assumindo as responsabilidades decorrentes de sua atuação profissional, social e científica, com repercussão não somente para si, mas principalmente para as outras pessoas e a sociedade, numa visão macro.

Com efeito, esta perspectiva somente será alcançada se houver anseios por conhecimentos dentro de um ambiente reflexivo, com parâmetros críticos. Para isso, certamente é preciso que os professores busquem um comprometimento com o processo ensino-aprendizagem, a fim de desenvolvê-lo nesse contexto de reflexões, superando o já mencionado *ensino reprodutor*, tão limitador do desenvolvimento humano.

É certo que não se pode desprezar o papel do próprio educando neste contexto. Seria fundamental que todo aluno adentrasse ao processo educativo altamente motivado e interessado, pois esta receptividade acarretaria, muito provavelmente, uma produtividade com resultados bem mais eficazes. Mas é, sem dúvida, importante reconhecer que o professor pode refletir sobre quais elementos aplicará para estimular seus alunos (ou não prejudicar o estímulo já existente) e desenvolver, criativamente, mecanismos que possam auxiliar no contexto da motivação.

De qualquer maneira, focando-se a responsabilidade do professor diante do princípio da dignidade humana, é imperioso questionar até que ponto tal princípio tem norteado o trabalho desenvolvido pela docência.

Será que estamos reconhecendo os discentes, na dignidade de sua formação, entendendo como necessária na sua formação o enquadramento como pessoas que enfrentarão a realidade social, nem sempre harmoniosa, permitindo-lhes análises críticas desde o ambiente acadêmico? Será que estamos viabilizando a formação de indivíduos voltados para uma vida com alto índice de aproveitamento da produção e do conhecimento pessoal sistematizado, com condições de questionarem o sistema e com possibilidades de alterá-lo?

Urge, nesse contexto, repensar o ensino jurídico voltado para a realidade do acadêmico, realidade social e até mesmo individual. Para tanto, implica na necessidade de o professor ter efetivamente domínio do conteúdo ministrado, mas também ter a preocupação de adotar mecanismos que o disponibilizem de modo dinâmico e dialético, com condições e tempo para que os alunos possam digeri-lo, praticá-lo, visualizá-lo, contextualizá-lo, tornando-o real e saindo da perspectiva do simples armazenamento. Essa é uma forma de reconhecer o acadêmico como indivíduo merecedor do respeito à sua dignidade, implicando na preocupação com a sua aprendizagem.

De fato, o ensino jurídico somente passa a ser conhecimento jurídico quando é contextualizado pelo aluno, quando nele existir a habilidade de entender sua aplicação e efeitos. Daí a importância da função ativa do acadêmico, passando de alguém que assiste para alguém que faz.

Insta lembrar que a crise no sistema de ensino jurídico repercute, por via de consequência, na crise no sistema Judiciário e assim em toda a Justiça, eis que é das salas de aula, das mãos de professores que se formam os futuros juízes, promotores, procuradores, advogados e demais operadores do Direito. Logo, de um deficitário ensino jurídico advém uma avalanche de más consequências.

Quem sabe o quanto esta formação de um aluno passivo e armazenador de conhecimento não contribui para o alto índice de reprovação dos acadêmicos em concursos públicos e até mesmo no próprio exame da Ordem dos Advogados do Brasil, por conta de se conduzir à formação de bacharéis em Direito que não foram preparados para enfrentar situações em que deveriam demonstrar a aplicação do conhecimento que lhes foi proposto durante as aulas. Se as informações que receberam foram armazenadas, não praticadas e repetidas em avaliações de forma auto-

mática (sem a resolução de problemas, mas mera repetição de conceitos e classificações), certamente que não terão fáceis resultados, diante dos momentos de autonomia que os concursos e exame de ordem exigirão.

Desta forma, é muito provável que estes bacharéis vão reconhecer – na futura solidão de suas escolhas e responsabilidades – as dificuldades de enfrentar desafios da vida com informações recebidas durante seu curso que poderiam ter sido mais bem compreendidas, se naquela oportunidade soubessem o que fazer com o conhecimento recebido para além de uma repetição no momento de uma avaliação e obtenção de nota.

Com efeito, como destacam Abreu e Masetto (1990, p. 11), o papel do professor “não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura”.

Para que se possa concretizar esta perspectiva, é importante que os professores também se questionem para buscar como está operando não somente o seu *ensino*, mas também (e principalmente), a *aprendizagem*. E, neste ponto, as aulas exclusivamente expositivas, em que apenas a oralidade do professor se concretiza, ensejam uma revisão, considerando a importância da dinamicidade ao qual o próprio aluno precisa ser submetido, em prol da ação que poderá melhor promover a inclusão do conhecimento que lhe é apresentado à sua estrutura cognitiva. O aluno deve ser provocado a refletir sobre os conteúdos e é preciso que o professor respeite o seu direito de assimilá-lo, apresentá-lo, revisá-lo e criticá-lo.

Logo, não se pode manter na normalidade a situação tradicional de que, após exaustiva exposição do conteúdo, o professor se sinta satisfeito quanto ao seu papel se, questionando seus alunos sobre terem ou não compreendido a matéria objeto da aula (na fala comum, o professor indaga: “alguma dúvida?”), estes se mantêm num silêncio como se a aprendizagem já tivesse se concretizado. Considerar que todos entenderam e já esperar que uma avaliação possa ser realizada é esquecer que a aprendizagem depende muito mais do que apenas *ouvir*.

A preocupação com a dignidade do acadêmico aqui envolve a compreensão do seu silêncio e da exigência que se faz sobre ele. A velha frase “quem cala consente” não pode ser o fundamento para se concluir

que a aprendizagem foi realizada e que não há mais dúvidas. Na realidade, o silêncio dos acadêmicos pode também ser o silêncio de quem ainda não compreendeu o que foi ministrado, reforçado pela vergonha em não se admitir publicamente a ignorância, pela própria proteção que podemos criar diante de uma cobrança neste sentido.

Diante da avaliação, quando o professor terá a oportunidade de obter o *feedback* sobre o processo de ensino-aprendizagem, pode então ser induzido a erros quando encontrar resultados que foram afetados por conta da divergência entre o que se pensava estar ensinando e o que efetivamente foi aprendido pelos alunos. O que significa lembrar que uma nota obtida não correspondente necessariamente ao conhecimento adquirido, mas pode/deve servir como um importante (e imprescindível) mecanismo para se destacar a atenção sobre todo o processo (novamente considerando não somente o que o aluno aprendeu, mas também como se está ensinando).

Por certo, a avaliação deveria ser vista como um “diagnóstico capaz de ser um indicador, seja para o aluno, mas especialmente ao professor, para que possam ser tomadas medidas que venham a suprir as deficiências que foram apontadas pelo resultado obtido (e não apenas a simples medição, como se a atribuição das notas fosse o fim exclusivo das provas) (IOCOHAMA, 2004, p. 33).

Entretanto, longe disso, é possível encontrar professores que continuam a repetir suas aulas de forma exclusivamente expositiva, sem dar espaço para que os seus alunos desenvolvam outras habilidades além de escutar e repetir as informações em seus cadernos ou computadores. Não se viabiliza, portanto, o respeito à dignidade dos sujeitos em processo de formação, que precisam muito mais do que ouvir e anotar para que o conhecimento destas informações possam ser efetivamente aplicados e avaliados (até mesmo se reconhecendo as inteligências múltiplas que demonstrar as tantas formas de aprender diferentes entre as pessoas).

Este ambiente, infelizmente, pode ser causado também pela própria inércia dos alunos em não reconhecer no seu direito de formação, a devida utilização de instrumentos que o façam agir criativamente ao invés de apenas memorizar e repetir. O ambiente em que o professor fala e o aluno escuta corre o risco de ser muito cômodo a todos, quando o processo avaliatório se reduz a verificar se o que foi dito foi memorizado, sem

apurar as habilidades de enfrentamento de problemas, o que pode mascarar a realidade do ensino jurídico que sucumbirá diante do crivo da realidade da vida fora das raízes e dos muros das Universidades.

De outro lado, é importante frisar que a formação docente dos professores do Curso de Direito também é um ponto que precisará ser constantemente trabalhado. Como a grande maioria dos professores de Direito não tem formação pedagógica, ainda que possam assumir responsabilmente sua função de professor, pode incorrer no risco de focar mais o ensino (pela sua ação como professor) do que a aprendizagem (na ação do aluno), e nesse ponto é que se revela uma preocupação com a dignidade do acadêmico de Direito, que precisará agir como autonomia na sua vida profissional e pessoal futura. Com isso, quanto mais se reconhecer as possibilidades para que a aprendizagem funcione (e para tanto, a formação pedagógica continuada representa um importante papel na vida de todo professor), mais se aprimorará efetivamente a formação dos futuros profissionais de Direito.

Ademais, diante da realidade que se verifica pela falta dessa formação pedagógica, não é difícil encontrar profissionais com vasto currículo e com grande conhecimento prático, mas que não sabem desenvolver aulas num ambiente focado na aprendizagem, porque seu conhecimento docente foi adquirido e elaborado a partir de exemplos de outros professores que também não tiveram tal formação. Não é impossível que boas aulas sejam desenvolvidas por professores sem tal formação, mas todo conhecimento científico sobre as ações realizadas auxilia na sua compreensão e na tomada de medidas que melhoram o próprio processo. Assim, um profissional da área jurídica estudou o Direito e sabe interpretá-lo muito diferentemente de quem não o fez, e o mesmo acontece com o professor que dá as aulas tendo estudado os meios teórico-operacionais para o desenvolvimento do processo educativo.

Obviamente, enquadrar a docência como um segundo plano (deixando as ações profissionais jurídicas em primeiro, advogando, julgando, fiscalizando etc), causa uma efetiva repercussão na responsabilidade com a formação educacional do aluno, quando não “não há o adequado preparo das aulas a serem lecionadas, ou melhor, as aulas são preparadas uma só vez e repetidas dezenas de vezes, sem mais pesquisas e maior atualização doutrinária e jurisprudencial”, constituindo uma “postura é antiética

para com os acadêmicos, que não só merecem como têm de fato direito a aulas dignas” (LEITE, 2007, p.171)

Numa análise reflexiva, o professor deve estar instigado a questionar suas próprias ações e buscar mecanismos para aprimorá-las, acompanhando as mudanças que o tempo faz na própria formação das pessoas. Os alunos nunca poderão ser categorizados como iguais, seja por conta de sua própria formação individual-cultural, como pelos movimentos históricos que formam e influenciam gerações. Faz parte do desafio de educar entender que o educador precisa constantemente rever seu próprio olhar sobre suas ações e sobre aqueles com quem atua, evitando-se uma alienação muito comum quando se constrói uma *pedagogia do fingimento*, bem delineada por Werneck (2003), na qual uns fingem ensinar e outros fingem aprender.

Portanto, assumir-se a responsabilidade de ser um professor no ambiente acadêmico de Direito é fazer muito mais do que trazer a experiência profissional para a sala de aula. É compreender que a formação dos alunos depende de elementos que vão além da inspiração por brilhantes preleções, pois exigirão habilidades decorrentes de um papel ativo do discente, e isso não poderá ficar reduzido ao momento das avaliações, sob pena de se limitar a dignidade do acadêmico a alguém que repete lições, oprimindo seu potencial para o enfrentando autônomo dos problemas futuros (exigido por concursos, exames e pela prática profissional).

### **3. TOLHER O PENSAR CRÍTICO DO ACADÊMICO: UMA ESPÉCIE DE *BULLYING* NO ENSINO JURÍDICO?**

Apesar da existência de manifestações críticas sobre a prática do ensino jurídico no país, não há dúvidas que ainda predomina o “seu tradicionalismo e conservadorismo”, realizado de forma dogmática, “marcado pelo ensino codificado e formalizado, fruto do legalismo e do exegetismo” (RODRIGUES, 1988, p.104). A tendência da maior preocupação com a lei e sua interpretação formal do que sua aplicação social ainda é um problema que pode ser sentido na formação universitária.

Sabe-se que a escolarização tem uma finalidade prática que vai muito além da aprendizagem de um conteúdo. Como bem leciona Libâneo (2010, p. 35), os alunos, ao “adquirirem um entendimento crítico da

realidade através do estudo das matérias escolares e do domínio de métodos pelos quais desenvolvem suas capacidades cognitivas, formam habilidades para elaborar independentemente os conhecimentos, podem expressar de forma elaborada os conhecimentos que correspondem aos interesses majoritários da sociedade e inserir-se ativamente nas lutas sociais”.

Infelizmente, é possível afirmar que tal finalidade não tem sido cumprida a contento e a escolarização tem deixado muito a desejar em seus diversos níveis (da formação fundamental à superior), merecendo insistente e contínua preocupação a proposta de um ensino de qualidade, voltada para a formação cultural e científica que possibilite a ampliação da participação efetiva das pessoas nas várias instâncias de decisão da sociedade.

Não é por menos que o ensino jurídico (ao lado das abordagens de outras áreas) tem sido alvo de críticas, por não atentar à efetiva formação de uma aprendizagem para o acadêmico. Corre-se o risco de não se ensinar “o que fazer para reconhecer a existência de um problema, como procurar as soluções possíveis, escolher e testar a solução que parece melhor e verificar o resultado a que se chegou”, já que “é procurando resolver problemas concretos, é testando e verificando os resultados obtidos que as pessoas aprendem coisas úteis e se convencem de que podem aprender sempre mais”. (CECCON, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1998, p.67).

Neste enfoque, percebe-se o quão importante é o processo educativo. A educação repercute necessariamente em toda a vida de cada indivíduo, tanto que aquele ensino de má qualidade muitas vezes acaba sendo lembrado nas ações do professor que, mesmo não preparando as aulas, agiu de forma arrogante e autoritária, passando um ar de superioridade à custa do desconhecimento (justificado) de seus alunos, acreditando que os alunos de avaliações ruins são os únicos culpados por tais resultados. E se a lembrança do ensino sem qualidade ocorre neste exemplo, a memorização do conhecimento que deveria ter sido vivenciado na mesma situação acaba não tendo o mesmo destino.

Por certo, o que se pretende é buscar a repercussão das ações educativas na vida dos alunos, focando-se nos resultados que possam ser promovidos pelo professor que assume a função de educador, pois quando não há preocupação neste nível, prejuízos podem estar ocorrendo sem

que se tenha uma ampla noção sobre os possíveis responsáveis.

De fato, não há dúvidas que a importância do papel do professor faz com que suas ações mereçam constante reflexão e crítica, colocando-se em discussão os efeitos de suas ações, pois ao mesmo tempo em que tem capacidade para formar cidadãos ativos e críticos, também pode construir cidadãos alienados.

Neste diapasão, discorre Freire (2005, p.35) sobre a alienação das pessoas: “Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo”. Ademais:

[...] a sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir. Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva.

Ora, o desenvolvimento do processo educativo, ainda mais no ensino superior, deve primar por criar pessoas autênticas, aptas a repensar e questionar o que já foi desenvolvido com condições de desenvolver algo novo, acreditando ser possível pensar em algo nunca pensado, caracterizando-se como pessoas envolvidas com o meio em que vivem e não alheias e apáticas a tudo.

Some-se o problema da não aproximação entre professores e alunos por conta de um afastamento muitas vezes imbuído de um “ar de autoridade”, afeto à área do Direito, decorrente da própria cultura que a prática jurídica na designação dos doutores da lei em seus mais distintos cargos. Logo, “as posturas conservadoras e resistentes acabam por impedir que haja um diálogo efetivo entre professores e destes com os alunos” (HOFFMANN, 1998, p. 44).

Desta forma, há um grande risco de que a postura conservadora e reprodutora do professor vá reprimindo o pensar dos acadêmicos (ainda que de forma inconsciente por atender à cultura instalada no ambiente jurídico), sem permitir-lhes uma consciente reação e criatividade.

De qualquer modo, o que não pode ser ignorado é que essa repressão de pensamentos questionadores, com o não incentivo (implícito

ou explícito) às indagações, é, sem dúvida alguma, uma afronta ao direito fundamental previsto na Constituição Federal, ferindo a dignidade da pessoa humana na pessoa do acadêmico, usurpando dele as condições de produção, de desenvolver mudanças e alterar seu tempo e o mundo. Como afirma Leite (2007, p. 169), com “um ensino acrítico, certos professores tendem a reproduzir e, assim, perpetuar os valores dominantes, baseados no senso comum, formando profissionais sem reflexão crítica e sem preocupação social, isto é, alienados”.

É preciso conceber que a formação jurídica dos acadêmicos, de uma forma ou de outra, passa pelas raias dos bancos das Universidades, e por consequência, sob a responsabilidade dos professores, os quais não podem fazer vistas grossas à finalidade que é a raiz de sua função: promover um processo educativo, considerando o ensino e aprendizagem para um aprimoramento pessoal, profissional e social.

Diante disso, é importante buscar-se a transformação do docente no intuito de incentivar seu comprometimento com um ensino de qualidade, dentro da perspectiva de se dar autonomia ao aluno, construindo e desenvolvendo habilidades suficientes para auxiliá-lo à compreensão da realidade e utilizar a ciência do direito como mecanismo de transformação social (PASSOS, 2006, p.275).

Dentro do ensino jurídico, portanto, é importante que se desenvolva um sereno e contínuo “dialogar entre docente e discente, visando discutir, confrontar, criticar, enfim, refletir sobre legislação, doutrina e jurisprudência, sem perder de vista outras disciplinas, ainda que fora do campo da dogmática jurídica, para construir o conhecimento jurídico” (PASSOS, 2006, p. 273).

Neste ambiente, respeitar a “inteligência do aluno já é um sinal de que nem tudo está perdido”, pois que tratar “a cada um como pessoa e ao conjunto como turma, com olhos de educador, conseguindo estabelecer um vínculo profissional, mas também afetivo, parece ser indispensável para o desenvolvimento de cada um, inclusive do próprio professor” (RODRIGUES, 2000, p.96)

Porém, e quando essas possibilidades são tolhidas dos acadêmicos nos bancos das Universidades? O que ocorre quando não são oportunizadas aos discentes as possibilidades de pensarem, repensarem e criticarem, sendo-lhes extirpadas as chances de desenvolverem sentidos

críticos e de indagação? Não seria tudo isso uma forma de “*bullying*”?

Muito já se tem afirmado sobre a caracterização do *bullying* e a sua prática, ainda que sob outra roupagem, sempre existiu. Atualmente, o tema tem recebido amplo destaque e são muitas as demonstrações envolvendo eventos nuns quais alguém tenha sido vítima de *bullying*, buscando trazer à baila a necessidade de responsabilizar as pessoas que o praticam e demonstrar as consequências pessoais de quem sofreu.

Nestes termos, o que se quer provocar para a reflexão é sobre mais este fato que pode estar caracterizando uma prática do *bullying* nos bancos das Universidades: ações docentes não considerando e oportunizando o senso crítico do acadêmico, agindo implícita ou explicitamente em ações que estabelecem a sua passividade e domesticação. A princípio parece não haver vítimas neste contexto, por não estar num nível de agressividade que possa caracterizar um *bullying*. Contudo, até que ponto realmente essa agressividade não está acontecendo reiteradamente em nossos bancos universitários?

Certamente que o processo educativo pode se envolver em ações perversas na formação da identidade do aluno, tornando-o submisso até de forma inconsciente (tanto para ele - o aluno-, como até mesmo para o professor) e o caso não é de se tratar de culpados, mas sim de se refletir sobre este problema que poderá acontecer dentro dessa relação educativa.

De um lado, é crível que os alunos se proponham a fazer um Curso de Direito, com investimento de tempo, dinheiro e se privando de situações pessoais e familiares, acreditando que vão adquirir conhecimento jurídico para capacitá-los a enfrentar o mundo jurídico fora dos muros das instituições de ensino. E é certo reconhecer que há muita frustração quando tal realidade é enfrentada, a começar pelas dificuldades em aprovações no Exame de Ordem entre outros, e a própria inserção no mercado de trabalho.

Com efeito, poder-se-ia cogitar de uma forma diferenciada de *bullying*, uma vez que num primeiro momento ninguém se sente vítima dele. Somente com o tempo é que os bacharéis e, excepcionalmente alguns acadêmicos de Direito, é que se dão conta do quanto sofreram ou estão sofrendo desse *bullying*, do quanto estão sendo ou foram violentados em seus saberes, em seus potenciais de descoberta, em suas possibilidades de inovação. E o abalo psicológico deve ser levado em conta,

diante da fragilização da autoestima e da motivação própria, em razão das frustrações em exames e concursos.

É certo lembrar que a responsabilidade pela aprendizagem não está unicamente em poder do professor. Seu papel como facilitador da aprendizagem é um importante catalisador para que o conhecimento possa ser aproximado do aluno, o qual, efetivamente, tem o maior poder em se dispor para aprender. Sem sua intenção pessoal em aprender, não há mecanismo que possa gerar efeitos positivos neste sentido.

Neste mesmo plano, alunos que percebem a importância pessoal de seu empenho para sua própria formação, podem até mesmo superar estes problemas apontados, buscando mais do que o professor está viabilizando. Porém, há muitos outros que se contentam com o mínimo possível, para obter notas de aprovação, sem se preocupar com o conhecimento apresentado. Daí que a compreensão deste problema de se deixar o aluno passivo e domesticado, negando-lhe a oportunidade de agir por conta própria para o enfrentamento dos problemas e na busca de soluções nem sempre padronizadas a partir de um conhecimento muitas vezes limitado no tempo de aula e na formação de seu educador. Pode haver uma responsabilização do aluno, na medida em que não questiona este sistema passivo, até por se manter numa zona de conforto. Mas, a responsabilidade docente na formação de pessoas exige uma atenção constante para evitar esta situação.

Portanto, é partindo desta atenção que outras medidas podem ser buscadas para que a história não se repita: alunos não devem ser domesticados e sim envolvidos no anseio pela compreensão e aplicação do conhecimento, acreditando sempre que outras possibilidades poderão existir e que sua capacidade, potencializada pelo processo educativo, garantirá sua liberdade de escolha e seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reconhecer o princípio da dignidade da pessoa humana no contexto educativo é uma importante ação para que se reflita sobre o que pode estar acontecendo neste ambiente. Admitir um padrão de conduta envolvendo a passividade discente e a dominação docente já é um destacado passo para se buscar alternativas e experiências.

Com efeito, não se pode realizar um discurso jurídico ressaltando a importância do princípio da dignidade - ensinado em aulas de Direito Constitucional ou ligado a outros conteúdos -, sem que ele seja vivenciado no próprio ambiente acadêmico, dentro do processo ensino-aprendizagem. A preocupação com o desenvolvimento de senso crítico do aluno, com sua participação ativa e atuante no decorrer das aulas ministradas, está intimamente ligada ao respeito à dignidade do aluno dentro deste ambiente.

Por certo, é necessária a superação do paradoxo que pode estar sendo vivenciado no ambiente do ensino jurídico: professores que pregam o respeito à dignidade do ser humano como norte para a vida profissional de seus alunos, mas não lançam seu olhar sobre a dignidade do próprio aluno, como ser em formação, diante da passividade e controle de subserviência que se emprega, explícita ou implicitamente.

Com isso, a efetiva participação do acadêmico nas aulas, sendo-lhes permitida uma manifestação de pensamentos diversos e contrários (e não apenas responder se entendeu ou não a matéria falada); garantir ao acadêmico o direito de fazer por si, de experimentar e ter o direito de errar, constituem maneiras de se praticar algo essencial para a formação de seres pensantes, pessoas questionadoras, com possibilidades reais de integração e participação na sociedade. E isso é essencial para se conceder pensar o Direito de forma diferente, com senso crítico, permitindo a formação de juristas capazes de inovar e superar a repetição incontestada de doutrinações estabelecidas.

Para tanto, é necessário que o ambiente acadêmico se desenvolva sem desfocar da aprendizagem, de maneira que professores, alunos e instituição de ensino possam agregar esforços para este direcionamento, superando o tradicionalismo da exclusividade oratória no desenvolvimento das aulas de Direito.

Há que se considerar também a importância do processo democrático, em que acadêmicos, professores e instituição de ensino interajam na busca da construção de saberes jurídicos transformadores, reforçando o ensino jurídico como instrumento de construção de cidadania e respeito aos direitos fundamentais, como o da dignidade da pessoa humana, tanto para a formação dos alunos como para sua utilização, afastando-se de uma espécie de *bullying* que pode ocorrer num ambiente que se o despre-

ze, colocando os acadêmicos de Direito num ambiente de apatia e alienação, com pensamentos imediatistas e desconsiderando o que pode estar por vir. Se não houver manifestação autônoma discente neste sentido, que sejam provocados a compreender a aprendizagem dentro da responsabilidade de sua própria ação. Aos docentes, cabe o papel de promover a conscientização da importância da ação discente, adotando as medidas criativas para sua implementação.

Há muitos caminhos que direcionam para diversas alternativas além das já praticadas no desenvolvimento das aulas no Direito, o que se propõe, nesta oportunidade, é que se faça valer o princípio da dignidade da pessoa humana não apenas para que os alunos o utilizem nas suas futuras atividades profissionais. Deve ele ser praticado no contexto do processo educativo, nas relações interpessoais e de aprendizagem, em que professores, alunos e instituição de ensino compreendam que o fortalecimento da conduta de respeito a este princípio fundamental começa nas ações docentes e discentes, muito antes do início da prática profissional.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D. de. **A vida na escola e a escola da vida**. 33. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

COMPARATO, F. K. **Fundamentos dos Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 1997. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/textos/comparatofundamento.pdf>. Acesso em 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 28<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GUERRA, S.; EMERIQUE, L. M. B. O princípio da dignidade da pessoa humana e o mínimo existencial. Campos dos Goytacazes, RJ. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, Ano VII, n. 9, Dezembro, 2006. Disponível em: <http://www.fdc.br/Arquivos/Mestrado/Revistas/Revista09/Artigos/Sidney.pdf>. Acesso em 2011.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

IOCOHAMA, C. H. **Reflexões sobre a “cola” nas avaliações do curso de Direito e indicação de uma alternativa viável para sua superação**, Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar- Universidade Paranaense, v.1, jul/dez.. Toledo: UNIPAR, 2004.

JÚNIOR, D. da C. e NOVELINO, M. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 para concursos**. Bahia: JusPodivm, 2010.

LEITE, C. D. P. O Ensino Jurídico e a Ética. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar**, Umuarama, v.10, n.1, jan./jun.2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MARTÍNEZ, S. R. **Pedagogia Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2002.

MATHEUS, A. C. C. **O Ensino Jurídico como uma forma de**

**intervenção globalizada.** Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar, Umuarama, v.10, n.2, jul./dez.. 2007.

PASSOS, P. C. dos. O necessário desenvolvimento de senso crítico-reflexivo no Ensino Jurídico. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar**, Umuarama, v.9, n.2, jul./dez. 2006.

RODRIGUES, H. W. **Ensino Jurídico: saber e poder.** São Paulo: Acadêmica, 1988.

RODRIGUES, H. T. Ensino jurídico e dignidade da pessoa humana. In: RODRIGUES, Horário Wanderlei (Org.). **Ensino Jurídico para que(m).** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

VAZ, W. L.; REIS, C. Dignidade da pessoa humana. **Revista Jurídica Cesumar**, v. 7, n. 1, p. 181-196, jan./jun. 2007.

WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.** 22<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

---

Recebido em / Received on / Recibido en 07/10/2011  
Aceito em / Accepted on / Acepto en 06/02/2012