

# REFLEXÕES ACERCA DE UM ENSINO JURÍDICO EMANCIPATÓRIO

## REFLECTIONS ABOUT AN EMANCIPATORY LEGAL EDUCATION

João Augusto dos Anjos Bandeira de Mello<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo defender que o processo de ensino e aprendizagem, com base na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, não seja neutro, mas sim veículo de transformação social e de empoderamento de indivíduos para que estes possam exercer sua autodeterminação e autonomia. Com base nesta premissa, pugna o trabalho que o ensino jurídico volte-se para a formação de profissional do direito consciente de seu papel na sociedade, e das relações de poder nas quais ele está inserido, como ainda do seu dever de ser agente de concretização dos Princípios e Valores Constitucionais, notadamente aqueles vinculados à concretização de direitos fundamentais e à redução de desigualdades sociais. Para tanto, com base no pensamento de Paulo Freire, Joseph Lowman, Daniel Willingham e Claudio Grossman busca também este artigo estabelecer as técnicas de docência jurídica, baseadas no estímulo intelectual do aluno e no relacionamento interpessoal Professor-Aluno, como assim os conteúdos programáticos capazes de efetivar o ensino jurídico emancipatório preconizado no texto.

**Palavras-Chave:** Ensino Jurídico; Pedagogia da Autonomia; Processo Cognitivo; Docência Jurídica; Estímulo Intelectual dos Alunos; Relação Interpessoal Professor-Aluno; Ensino de Direitos Humanos.

### ABSTRACT

This paper aims to argue that the process of teaching and learning, based on the Pedagogy of Autonomy of Paulo Freire, is not just neutral, but also a vehicle for social transformation and empowerment of individuals, up to enable them to exercise their self-determination and autonomy. Based on this premise, this paper also claims that legal education should seek the formation of lawyers aware of their role in society, and conscious about the power relations in the society which they live. Furthermore, this paper argues that lawyers should work for the enforcement of Constitutional Principles and Values, especially those linked to the achievement of fundamental rights and the reduction of social inequalities. To do so, based on the thought of Paulo Freire, Joseph Lowman, Daniel Willingham and Claudio Grossman also search this article to establish legal teaching techniques of intellectual stimulation of students, interpersonal relations teacher-student and human rights contents capable of accomplishing the recommended emancipatory legal education.

**Keywords:** Legal Education; Pedagogy of Autonomy; Cognitive Process; Legal Teaching; Intellectual Stimulation of Students; Student-Teacher Interpersonal Relations; Human Rights Education.

---

<sup>1</sup> Procurador do Ministério Público de Contas do Estado de Sergipe e mestrando em Direito pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino jurídico vem sendo contestado ao longo dos anos. Fala-se até em sucessivas crises do ensino do Direito ao longo dos anos.

Reclama-se de excesso de Universidades e Faculdades, professores e alunos mal preparados, métodos inadequados e grades curriculares anacrônicas.

Por outro lado, há de se reconhecer a importância estratégica dos Cursos de Direito, e isto por vários motivos: seja porque boa parte dos agentes detentores do Poder do Estado são formados em Direito (cem por cento dos magistrados e membros do Ministério Público, das Procuradorias de Estado e Municípios e Defensorias; e número expressivo de parlamentares, governadores e prefeitos); seja porque a aplicação da Lei e da Constituição é feita por operadores do Direito (inclusive, no que pertine a uma desejada hermenêutica transformativa no sentido de um crescente desenvolvimento social); seja porque, por meio do Direito, o ser humano tem condições de melhor enxergar as relações de Poder existentes na Sociedade e assumir uma postura crítica (de ética e cidadania) diante de tal aspecto.

Desta forma, se por um lado, o ensino jurídico pode ser que esteja deixando a desejar, por outro, a docência em Direito é estratégica para a dinâmica de evolução social de nosso país, no sentido de redução das assimetrias, das desigualdades econômicas e na extinção de privilégios.

Daí, que é de extremo relevo, inclusive para o desenvolvimento social, que o profissional do Direito tenha acesso a uma formação sólida, não só em termos de conhecimento dos institutos jurídicos, da Dogmática, e da Filosofia do Direito; mas também com uma formação sólida em termos de Direitos Humanos e de percepção do papel transformador que o Direito pode efetivar no seio social, e da necessidade que o Direito assumira este papel.

Ou seja, defenderemos ao longo do presente artigo, com base na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, que a educação não pode ser neutra, ou mecanicista; pelo contrário, ela tem que ter fins e objetivos, e no caso, objetivo do ensino jurídico tem que ultrapassar o mero conteúdo neutro da norma jurídica em abstrato. Ele tem que avançar para concretizar os valores constitucionais.

E mais ainda, tem que formar um operador do Direito capaz de compreender as relações de Poder vigentes na Sociedade, e de se posicionar criticamente em relação a esta sistemática; agindo proativamente em defesa da ordem jurídica, e do papel sócio-transformador e democrático do Direito, com base na Carta de 1988.

Ou seja, um ensino jurídico emancipatório, capaz de fazer cessar a lógica de reprodução de interesses, notadamente os da classe dominante.

O que se faz particularmente necessário em face do alheamento do corpo social, notadamente a juventude, que vive uma modernidade líquida, no conceito de Bauman, onde a percepção dos problemas coletivos, não consegue ultrapassar as necessidades de consumo e os prazeres imediatos.

Este será o primeiro foco do artigo.

Depois, uma vez estabelecido um norte para o ensino jurídico, defenderemos, com base nos ensinamentos de Willingham, Lowman e Freire, técnicas de ensino tendentes à formação deste profissional jurídico que almejamos: um operador do Direito apto a laborar de forma virtuosa em prol do desenvolvimento social de nosso país.

Técnicas que terão por base duas dimensões: o estímulo intelectual do aluno e o relacionamento interpessoal – professor aluno.

Depois, traçaremos algumas aplicações práticas dos raciocínios vertidos no texto, para as salas de aula do curso de Direito; após, avançaremos um pouco no conteúdo do ensino jurídico, falando da necessidade da abordagem da matéria relativa a Direitos Humanos, seja como disciplina essencial ao ensino jurídico, seja como conteúdo interdisciplinar a informar todo o ensino jurídico.

Alfim, delinearemos as conclusões gerais acerca dos argumentos trabalhados no presente artigo.

## **2 DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**

O processo educacional não é algo neutro, mecanicista, fatalista. Não.

O homem aprende algo sempre por algum motivo, algum interesse: seja para ter capacidade de se comunicar; seja para se adaptar a viver em Sociedade; seja para contribuir para a evolução social desta mesma Sociedade; seja para simplesmente ter capacidade de ganhar o seu próprio sustento e não depender da caridade individual e coletiva.

Deste modo, a educação é movida por um fim. É teleológica.

E se o processo educacional pode ter várias finalidades ou graus, e considerando que os seres humanos, em potência, devem ter as mesmas oportunidades no âmbito das relações sociais, por que não o processo educacional laborar no grau ou finalidade mais alto possível, no sentido de dotar o indivíduo de autonomia e autodeterminação, fazendo com que este compreenda o seu papel no meio social, as relações de Poder a que ele está submetido, e

fazendo com que este possa buscar os objetivos que traçar, seja em termos pessoais, seja em termos profissionais?

É o que defende Paulo Freire (2011) em sua *Pedagogia da Autonomia*, onde ele prega que a educação não pode ser vista como um instrumento de regulação social, e de aceitação, por fatalismo, das assimetrias e desigualdades a que grandes parcelas da população estão submetidas.

Ou seja, que a educação tem um caráter de transformação, como ainda um componente ético, de mostrar o que é certo. Mais do que isso, de pensar o certo e fazer o certo (FREIRE, 2011).

O que tem íntima relação com o Direito, pois o Direito pode ser transformador, como nossa Constituição é transformadora, na ótica de Sunstein (2001), pois se propõe à eliminação de desigualdades. Aliás, é o que preconiza o art. 3º, inciso III da Lei Magna Federal (1988), ao mencionar que é objetivo fundamental de nossa República Federativa, a erradicação da marginalização, pobreza e desigualdades interregionais.

Deste modo, há íntima correlação entre a *Pedagogia da Autonomia* e o ensino do Direito.

Mas será que esta correlação tem tido uma absoluta efetividade, com os Sistemas Jurídicos operando, digamos assim, em plena capacidade, no sentido da eliminação das assimetrias e das desigualdades? Entendemos que não, conforme exporemos a seguir.

### **3 DA LÓGICA DA REPRODUÇÃO, DA MANUTENÇÃO DO *STATUS QUO* E O ALHEAMENTO DA JUVENTUDE**

O Direito, na visão de Habermas (1997), é o mecanismo de integração social por excelência. Ou seja, por meio do Direito, consegue-se a harmonização entre os imperativos de ordem e liberdade necessários à manutenção e evolução da ordem social.

Por outro lado, a história demonstra que esta evolução social, notadamente em termos de reconhecimento de parcelas crescentes de Direitos Humanos, tem sido feita, podemos dizer assim, de modo palatino e seguro, mantendo-se o interesse das classes dominantes, sem mudanças significativa do *status quo*, em termos das equações existentes de relações de Poder.

Esta evolução social, paulatina e gradativa, é o que Boaventura de Sousa Santos (2007) chama de *Pensamento de Direitos Humanos Sustentável*: um pensamento que se baseia notadamente em uma certa incongruência entre a visão do indivíduo enquanto objeto de

discursos de direitos humanos (o que envolve uma visão performativa, inovadora, construtiva) e a visão deste mesmo indivíduo enquanto sujeito destes mesmos direitos humanos, onde o discurso, mais das vezes, não se transfere à prática.

E de como segurança jurídica, reserva do possível, implementação gradativa, boa-fé, normas programáticas, são interpretados de modo a que a flecha da concretização dos direitos humanos voe de modo controlado e assegure, por um lado, esperança, necessária à manutenção da paz social; e, por outro, que as relações de riqueza e de poder não tenham mudanças significativas ao longo do tempo.

Bourdieu (1989) explica muito bem, em seu Poder Simbólico, como a operação (aplicação) do Direito e as Academias que ensinam e pensam o Direito funcionam em simbiose, no sentido da manutenção dos interesses das classes dominantes.

Segundo o autor, há um perfeito equilíbrio entre a interpretação jurídica gerada pela doutrina, nas academias, notadamente mais conservadora; e a exegese do Direito feita pelos aplicadores do Direito (juízes, advogados, promotores), a jurisprudência, que tende a ser mais inovadora, exatamente porque, com a visão do dia-a-dia das lides jurídicas, e da percepção de que a dinâmica social não aceita mais determinadas práticas, a jurisprudência tende a avançar mais do que a doutrina, e inovar, no sentido da diminuição da assimetria social (BORDIEU, 1989).

Sendo que, e isto é o mais interessante da percepção deste notável sociólogo francês, na medida em que a jurisprudência avança e inova, há uma retroalimentação do sistema, onde a doutrina tenderá a reconhecer e chancelar aquele avanço (BOURDIEU, 1989). . Garantindo (e adotando uma frase muito dita à época da redemocratização) um avanço social, lento, gradual e seguro.

Neste ponto, temos, em uma ponta, a tendência do Direito de legitimar (e manter) as equações de forças dominantes no seio social.

E, na outra ponta, o que temos em termos da juventude, que receberá a educação jurídica? Será ela capaz de contestar o que Paulo Freire (2011) chama de fatalismo, onde assimetria, a desigualdade, a ineficácia dos direitos fundamentais, são vistos como algo que não pode ser superado e que são um mal dos tempos modernos?

Parece-nos que não. Vejamos o porquê.

Com efeito, explica Bauman (2013), que na modernidade líquida em que vivemos, a juventude vive um processo de alheamento, voltada a prazeres instantâneos e ao consumismo.

Vive-se o momento presente com intensidade, despreocupando-se com a origem e com o destino, de onde se veio e para onde se vai. O importante é o agora e o imediato (BAUMAN, 2013).

Predomina a cultura do cassino, onde a cultura é vista como algo de instantâneo; não se visa a permanência ou a historicidade. Cada produto cultural é calculado para ter um máximo de impacto, porém com obsolescência calculada, para que o mercado possa “girar”. Tudo é efêmero. E as notícias de ontem são conhecidas apenas pelos participantes de perguntas e respostas, porém, não se pode ficar ao largo das notícias do hoje (BAUMAN, 2013).

E qual a consequência disto? A falta de perspectiva crítica da historicidade das relações sociais; fazendo com que a juventude moderna viva, aquilo que Sousa Santos (2007) chama de repetição incessante do presente: somente se fala do hoje e não do ontem ou do amanhã.

E sem conhecer o ontem, e sem perceber a perspectiva histórica que deste ontem será formado o amanhã, não se desenvolve uma consciência crítica; passando a se aceitar quaisquer argumentos ou ilações como fatalismos; e se nada pode ser feito, nada a fazer.

Mantém-se o *status quo* e a lógica do pensamento dominante,

E o que fazer para superar este ciclo vicioso? Defendemos que a resposta está exatamente em desenvolver no ensino em geral, e notadamente no ensino jurídico - que é o objeto do presente artigo, uma aprendizagem crítica e emancipatória, no sentido de que o estudante de Direito esteja apto a construir sua própria opinião acerca dos mecanismos de relação de Poder a que o mesmo está inserido; a posicionar-se criticamente acerca destas relações de forças; e moldar seu futuro de acordo com a postura adotada.

Ou seja, algo congruente com a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Por isso, defendemos que os saberes ali citados podem servir como base sólida para construção de técnicas de docência visando ao ensino jurídico emancipatório defendido neste artigo.

E é o que faremos nos próximos capítulos, explicitar com base na Pedagogia da Autonomia, e dos ensinamentos de Lowman, Willingham e Grossman, técnicas de docência e conteúdos a serem repassados, visando a um ensino jurídico emancipatório.

Mas antes, exporemos a importância da escolha do meio adequado para se chegar ao fim almejado.

#### **4 QUANDO O MEIO É RELEVANTE PARA A CONSECUÇÃO DO FIM ALMEJADO.**

Como já visto acima, Paulo Freire (2011) não descreve o ato de educar, e sua conseqüência, o ato de aprender, como algo mecanicista, e automático. Não. O autor demonstra que aprender e educar envolvem condutas humanas, interações, atos de vontade, tanto do professor, como do aluno.

Condutas humanas direcionadas pela vontade, e representadas por escolhas tanto na metodologia utilizada no ensino, como nos conteúdos apresentados, como nos objetivos a serem alcançados.

Daí, porque a Educação não pode ser vista como algo neutro, impessoal, desvinculado de qualquer opção ou visão de mundo.

Como também o ato educacional não é uma via de mão única, baseado em métodos e fórmulas uniformes.

Não. A educação é de ser vista como um processo humano de troca e de apreensão de experiências, conceitos, visões de mundo; porém, sempre com um objetivo, uma finalidade.

Educa-se para que o educando tenha possibilidade de viver em comunidade, de desempenhar um papel na Sociedade. Deste modo, é interesse social e coletivo que este processo se dê de forma a fortalecer esta mesma Sociedade.

Por isso, entendemos que podemos falar em uma ética na pedagogia, um dever ser que, na opinião do autor (e adiantando, na nossa também) que deve ser observado, com vista a que sejam traçados e alcançados os objetivos do processo educacional de acordo com esta ética (FREIRE, 2011).

No caso dos objetivos do processo educacional, já falamos sobre a ética inerente, que é a da busca da autodeterminação do indivíduo e sua autonomia.

Mas será que existe também uma ética para os meios para que sejam alcançados tais objetivos? Existem condutas, escolhas e métodos considerados como adequados para o alcance de tais misteres?

É relevante esta harmonização de fins e meios?

Ora, responderemos, já que estamos falando em metodologia do ensino do Direito, fazendo um paralelo com o Direito Constitucional-Administrativo acerca da consecução dos fins do Estado Brasileiro, e dos meios disponíveis para o atingimento de tais fins.

Ora, em uma moldura simplificada, podemos dizer (como já adiantado ligeiramente acima) que os objetivos do Estado Brasileiro estão discriminados no art.3º da Lei Magna Federal, e seriam, em síntese apertadíssima: garantir o desenvolvimento nacional, de modo a construir uma sociedade, livre, justa e solidária, erradicando a pobreza e a marginalização, reduzindo as desigualdades regionais, sem permitir qualquer tipo de preconceito e discriminações alheias aos valores adotados pela Constituição (BRASIL, 1988).

Do mesmo modo, e ainda em uma visão singela, poderíamos dizer que as Administrações Públicas, tanto federal, como estadual, como municipal movimentarão as máquinas administrativas respectivas, com vista ao cumprimento de tais objetivos.

Porém, se os fins estão determinados, os meios idôneos também estão, e tais meios estão delineados, linhas gerais, no caput do art.37 de nossa Lei Magna, que denota que a atuação administrativa reger-se-á pelos Princípios da Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência, além de outros Princípios implícitos e expressos, como Razoabilidade, Proporcionalidade, Economicidade e Igualdade (BRASIL, 1988).

Assim, há que se cumprir os objetivos, mas de um modo específico. Há que se reduzir as desigualdades, mas obedecendo aos parâmetros legais, sem favoritismos, de forma honesta, transparente, econômica e eficiente.

Tudo porque os meios, neste caso, são relevantes para cumprir os fins, pois na realidade, em termos sociais, de construção e evolução de uma Sociedade, onde há interações e historicidade, o processo é tão importante quanto o fim, pois objetivos sociais não se atingem em saltos quânticos, mas sim de forma linear, construída ao longo do tempo, tendo por base princípios e valores.

Do mesmo modo, defende Paulo Freire (2011) um dever ser para a pedagogia, uma ética quanto aos fins do processo educativo para que o educando obtenha a sua autonomia, enquanto ser humano e cidadão. Autonomia esta consubstanciada em uma consciência crítica do papel do educando na sociedade e dos fenômenos e interações sociais a que ele está submetido.

Fins que somente podem ser alcançados por meio de uma metodologia adequada e que propiciem a construção dos valores e saberes a serem repassados e apreendidos (FREIRE, 2011).

Meios que tomamos a liberdade de dividir em duas dimensões, na esteira de Lowman (2004): a) o estímulo intelectual do aluno; e b) o relacionamento interpessoal aluno – professor.

Objetivos e meios que fazem deste grande processo de transformação do mundo.



O objetivo é o ensino jurídico emancipatório. Vejamos meios idôneos para tanto.

## **5 DOS MEIOS PARA ALCANÇAR O ENSINO JURÍDICO EMANCIPATÓRIO**

Neste capítulo abordaremos como se deve proceder para se tender a alcançar um ensino jurídico emancipatório.

E, para tanto, utilizaremos as idéias de Lowman (2004) das duas dimensões para o alcance do sucesso em uma metodologia do ensino: o estímulo intelectual do aluno e o relacionamento interpessoal aluno-professor; temperando-as com as idéias de Willingham (de raciocínio problematizado) e Freire (Pedagogia da Autonomia).

O objetivo será demonstrar que o ensino jurídico emancipatório será fruto de um ensino jurídico com excelência, dialógico, democrático, problematizador da realidade social, acolhedor e com ênfase na concretização dos direitos humanos.

Começemos, portanto, nosso caminho tratando do estímulo intelectual do aluno.

### **5.1 DO ESTÍMULO INTELECTUAL DO ALUNO**

Antes de mais nada, qualquer seja a metodologia utilizada, é importante que o Professor, dentro do procedimento de repasse de conhecimentos, respeite os limites cognitivos dos alunos, e utilize métodos que favoreçam à apreensão do conhecimento.

Até porque, como defendemos que, da mensagem a ser transmitida, decorra um processo de transformação social, urge, primeiramente, que a mensagem seja transmitida e recebida; pois se o aluno não captar ou apreender ou buscar o conhecimento transformador, de nada adiantará todo o resto.

Neste sentido, temos que “a habilidade para criar estímulo intelectual possui dois componentes: a clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional estimulante sobre os estudantes”. (LOWMAN, 2004, p.39).

Falemos primeiro da clareza na exposição.

#### **5.1.1 Da Clareza na apresentação**

A clareza pressupõe, por óbvio, o exato conhecimento do conteúdo a ser repassado, até porque se queremos um ensino jurídico transformatório/emancipatório, com diagnóstico

da realidade social, com vista a sua transformação, demanda-se, por óbvio, que o conhecimento dos institutos jurídicos estejam bem arraigados.

Do mesmo modo, conhecer a matéria no todo, com perspectiva de começo-meio-fim, facilita exatamente a escolha do melhor método de ministrar o conteúdo, como assim a escolha dos conteúdos a serem repassados.

Como ainda a própria dinâmica em sala de aula, pois, em se sabendo bem o conteúdo todo, pode-se alocar de forma melhor as interrupções e perguntas, sabendo-se o momento certo de encaixar a explicação de determinada questão.

Sem falar, é claro, do impacto emocional, pois, como será visto adiante, com demonstração de absoluta segurança, é mais fácil um professor fazer de sua aula uma arena dramática.

Porém, a clareza pressupõe mais do que o profundo conhecimento do assunto, a clareza demanda principalmente a maneira de organizar logicamente o pensamento, para que a exposição possa ser acompanhada e apreendida pelo aluno.

É tornar cognoscível intelectualmente o conteúdo a ser apreendido. E, como denota Lowman (2004), é explicar um tópico complexo de forma simples. É contextualizar a matéria, fazer correlações, trabalhar perspectivas globais e inserir os fatos isolados dentro desta perspectiva.

Sendo muito útil, para tanto, adotar a perspectiva todo-parte-todo, onde é repassado um conteúdo, contextualizado, e depois avançando-se a outro conteúdo (GIL, 2009).

O que é essencial no ensino jurídico, na medida em que normalmente os ramos do Direito são explicados isoladamente, porém, o aluno não pode perder de vista que o Direito forma um Sistema, unido e harmonizado pela Constituição; de modo que a interrelação com os demais ramos é essencial.

E a correlação a ser feita não é apenas com o todo da matéria, pois o Direito é uma ciência social, fruto de uma realidade cultural; deste modo, urge também uma intensa correlação do conteúdo do assunto com o mundo da vida, até porque, como já insinuado, a finalidade do ensino jurídico deve visar exatamente a potencial modificação deste mundo da vida, transformando-o socialmente de acordo com os valores constitucionais.

Deste modo, a interpretação dos fatos é essencial até porque, é a partir de ocorrências no mundo dos fatos que se desencadeia o gatilho da incidência das normas. Por isso apreender o que acontece na realidade é absolutamente importante.

A clareza pressupõe, ainda, respeitar a capacidade cognoscível do aluno, pois como assinala Willingham (2009), todos nós utilizamos uma memória de trabalho, que usamos para processar informações e resolver problemas.

Neste sentido, a capacidade de apreensão é limitada. O autor ilustra este fato com o procedimento de se fazer contas de cabeça: se a conta começa a ficar grande, ela acaba por ultrapassar esta memória de trabalho, e o ser humano não consegue mais fazê-la (WILLINGHAM, 2009).

Neste diapasão, mais um motivo para desenvolver o tema de maneira dividida, cientificando o aluno acerca dos conteúdos que perpassarão toda a exposição (daí o relevo da noção de começo-meio-fim); explicando cada parte de per si, contextualizando antes e depois (utilizando a técnica todo-parte-todo); e eventualmente voltando a temas já explicados, pois isto facilita e muito o processo de aprendizagem e a fixação de conteúdos.

Pois, se a capacidade de retenção é limitada, também é útil trazer novas oportunidades de retenção, por meio da repetição e rememória. Sendo certo que “a repetição deve ser criativa, pois repetir sempre a mesma coisa é cansativo e desestimula o interesse”. (GIL, 2009, p.64).

Neste sentido, Gil (2009) sugere que, para que haja uma repetição estimulante, que a matéria seja rememorada por meio de técnicas diversas. Por exemplo, que o conteúdo exposto oralmente seja repetido por meio de textos escritos, entre outras possibilidades.

### 5.1.2 Do Impacto Emocional Estimulante

Porém, para Lowman (2009), tem-se que ir além da clareza para o estímulo intelectual do aluno. Para o autor, o aluno tem que estar envolvido na atmosfera da aula, e interessado e curioso acerca do conteúdo e da aula e seus desdobramentos.

Ou seja, procura-se a aula em que o aluno não pisque. Dimensão importantíssima especialmente nos dias atuais, onde os níveis de atenção entre as pessoas tem diminuído bastante; especialmente por causa dos smartphones, meios para constantes fugas de concentração, haja vista o constante chamamento das redes sociais, por exemplo. (E se queremos resultados emancipatórios, um primeiro passo é que o aluno tenha interesse no conteúdo e nas técnicas de ensino a serem desenvolvidas).

Neste sentido, buscaremos traçar algumas técnicas incentivadoras do acompanhamento da aula, tendentes a que o aluno ofereça a devida atenção.

Para tanto, buscaremos os ensinamentos de Willingham (2009), Lowman (2004) e Freire (2011).

Falando o primeiro, de como funciona o processo cognitivo do ser humano, e de como uma exposição deve ser problematizada.

O segundo, de como uma sala de aula deve atrair a atenção do aluno, falando-se até na transformação da sala de aula em uma arena dramática.

Por fim, para despertar interesse, urge despertar a curiosidade, e neste mister invocaremos Paulo Freire para tratar deste assunto.

#### 5.1.2.1 Do processo cognitivo e do Ensino Problematizado

Estipula Willingham (2009), que o cérebro humano, por incrível que pareça, dentre as funções que executa, aquela que ele faz com menos eficiência é exatamente pensar.

A argumentação do autor é simples e lógica, baseando-se no fato de que no desempenho de outros misteres, tais como ver, cheirar, ouvir, controlar o sistema cardíaco-respiratório; o cérebro humano labora com extrema acuidade e precisão, agindo de forma imediata ou quase imediata e automática.

Diferentemente da atividade de pensar, que normalmente é mais lenta e muitas vezes inexata, com apreensão errônea de conceitos e elaboração equivocada de conclusões (haja vista ilusões de ótica, erros de percepção, etc). (WILLINGHAM, 2009).

Nesta toada, não sendo o processo de pensar (aprender) um processo simples, fácil e automático, devem ser desenvolvidas melhores estratégias para captar o interesse do aluno (e do seu cérebro) para a ação trabalhosa de apreender o conhecimento.

Tudo porque será a partir da atenção do aluno, do seu foco, que o processo de aprendizagem será desenvolvido. E, para tanto, para captação da atenção, urge entender os mecanismos de recompensa que agem sob o cérebro, quando este labora sobre uma linha de raciocínio.

Realmente, explica Willingham (2009), que os seres humanos são dotados de uma curiosidade natural, que os leva a se interessar por problematizações e pela busca da resposta para elas.

Ou seja, o ser humano tem um interesse intrínseco pela resolução de problemas e pela busca de respostas, já que a obtenção da solução almejada faz disparar um mecanismo cerebral interno de recompensa, uma satisfação imediata prazerosa, que, como toda satisfação,

leva a um impulso positivo para a manutenção do procedimento (de resolução de problemas) e busca da repetição da sensação positiva.

Porém, e eis que surge o grande xis da questão, não será qualquer problema que manterá a atenção do aluno para o processo de aprendizado (e que fará desencadear o mecanismo de sensações positivas); a atenção se manterá na tentativa de resolver um problema que não seja nem tão difícil, cuja solução não pareça por demais trabalhosa, ou além das forças do estudante; nem tão fácil que não represente um real desafio. Mas por que isto?

Exatamente porque para as problematizações muito complexas, e além das forças do estudante, o raciocínio da audiência não consegue acompanhar o raciocínio do Professor, gerando imediato desinteresse, pois a mensagem repassada perde por completo o sentido.

E se não há entendimento/resposta, não há satisfação. (Seria como se o Professor estivesse falando grego e a platéia não tivesse idéia do que estivesse sendo dito. Logo cada um pegaria seu celular e procuraria o que fazer...)

E para os raciocínios muito simples, valeria a situação contrária, mas com o mesmo resultado de desinteresse, já que, se a mensagem é por demais óbvia, esta não gera curiosidade (e não há prazer na obtenção da solução), pelo contrário, propicia a sensação de perda de tempo, desconectando da mesma forma o aluno da aula, o que pode denotar prejuízo mais à frente; pois, sem a atenção perdida no momento da mensagem simples, pode faltar atenção também para os momentos de repasse de conteúdos mais elaborados e relevantes.

Deste modo, na sala de aula, além de clara e lógica, a aula deve ser problematizada, para que seja estimulado o acompanhamento do raciocínio do professor. E, sendo o Direito uma ciência social, pode ser problematizada exatamente a transformação social (positiva, negativa, sustentável ou não) decorrente desta ou daquela norma jurídica ou da interpretação que é dada a ela.

Porém, neste contexto, surge de imediato uma pergunta, como trabalhar em torno de raciocínios e problematizações, se o nível de uma turma é variável, e problemas demasiado simples para alguns, pode ser bastante complicados para outros alunos?

#### 5.1.2.2 Do Estímulo Cognitivo aos Alunos Menos Talentosos

Para Willingham (2009), podem ser desenvolvidas estratégias para que alunos com menor afinidade intelectual com a matéria possam ser incentivados a tentarem acompanhar o restante da turma. Neste sentido, estipula o autor algumas estratégias.

A primeira, de que deve ser premiado e incentivado o esforço e não o talento natural; pois é o comprometimento do esforço do estudante, em última análise, que deve ser o objetivo do professor; isto porque há uma correlação intrínseca entre esforço/interesse e aprendizado, e salvo situações extremas, em havendo o esforço necessário, haverá o aprendizado.

Ademais, em se premiando o esforço, não se subestimar a capacidade de um aluno especialmente talentoso, cuja inteligência não deve ser desperdiçada em uma moldura de mediocridade.

Sem falar que é um dever ético e social demonstrar que o trabalho duro tem sua recompensa, ainda mais em um país em que ainda prosperam visões de que ser esperto é levar vantagem em tudo (e obter ganhos sem o correspondente esforço).

A segunda, de que se deve ter em conta que o fracasso faz parte do aprendizado, deste modo, não entender algum aspecto, não deve ser visto como uma grande questão, ou obstáculo insuperável; a mensagem que deve ser repassada é que deve haver uma maior atenção naquele assunto, ou um esforço maior (e o Professor é responsável por transmitir este recado).

A terceira, que deve ser investido tempo também em repassar experiência em metodologia do estudo. Perguntas como: os alunos sabem o que estudar? Quanto tempo devem se dedicar? O nível das obras que devem ser consultadas? Eles sabem diferenciar aquilo que é efetivamente relevante do que é circunstancial? E se estas noções não estão apreendidas, devem ser de alguma forma repassadas.

Quarto, que o aprendizado significa uma longa caminhada, que deve ser sempre medida e monitorada, para que haja, inclusive, uma avaliação das providências anteriores, notadamente se os alunos menos talentosos estão, com um maior esforço, acompanhando os alunos mais adiantados.

Desta forma, a sala de aula funcionará como um meio catalisador não só da apreensão do conteúdo, mas como elemento virtuoso de uma meritocracia, onde a iniciativa individual, o esforço, a ambição legítima, serão os fatores diferenciadores em um ambiente de igualdade de oportunidades.

O que tem um significado ético relevante, especialmente se estivermos pensando em termos de formação de cidadãos comprometidos com a evolução social como um todo.

#### 5.1.2.3 Da Sala de Aula como uma Arena Dramática

Explica Lowman que “as salas de aula são fundamentalmente arenas dramáticas nas quais o professor é o ponto focal, como ator ou orador em um palco. Os estudantes estão sujeitos às mesmas influências – tanto em termos de satisfação quanto de distração – como qualquer público”. (2004, p.40).

Deste modo, como em qualquer espetáculo, tem que o Professor atrair a atenção de seu público. E, para tanto, é claro, não precisará fazer palhaçadas ou macaquices, atitudes pouco esperadas do ensino universitário, notadamente no ensino jurídico; mas sim utilizará de recursos como a impostação de voz, a linguagem gestual, as paradas para ênfase (para organizar o raciocínio, para facilitar o raciocínio do aluno, e para criar expectativa) (LOWMAN, 2004).

Enfim, buscará envolver intelectualmente o aluno, criando um “senso de excitação em relação às idéias em estudo” o que estimulará o aluno para o exercício da jornada intelectual. (E fará com que os alunos evitem inclusive perder aulas deste professor). (LOWMAN, 2004, p.41).

Ou seja, para que um aluno seja estimulado intelectualmente, urge que o Professor tenha a atenção do aluno, e para angariar tal atenção, transformar a sala de aula em uma arena dramática é algo salutar (para garantir o sucesso na entrega e construção da mensagem no aluno).

Como assim, estimular a curiosidade. Conforme se verá a seguir.

#### 5.1.2.4 De um Estímulo Qualificado à Curiosidade

Para prender a atenção, a curiosidade é uma ferramenta essencial.

E, neste ponto, Paulo Freire estipula que “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, procura de esclarecimento, [...] faz parte integrante do fenômeno vital.” (2011, p.32).

Ou seja, a curiosidade é algo natural, inerente ao ser humano, mas que esta curiosidade tem se der estimulada com vista a que esta seja um agente desencadeador da busca do conhecimento, e que funcione como um moto de “criticizar” este conhecimento.

É o que o autor chama de rigorizar a curiosidade ingênua (inerente a todo ser humano) e transformá-la em curiosidade epistemológica, que é aquela que se aproxima “de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível”. (FREIRE, 2011, p.33).

Desta forma, vimos, com base em Willingham (2009), que o Professor deve ensinar criando uma problematização que estimule a resolução de problemas, e que de certa forma

estímulo a curiosidade na obtenção das respostas; e que, para Lowman (2004), a clareza no conteúdo, e a dramaticidade farão com o que o aluno tenha interesse e curiosidade no desencadear daquela aula.

E agora com Freire (2011), vemos que este estímulo à curiosidade deve ser trabalhado não apenas para fidelizar o aluno, mas sim para ser instrumentalizado como parte de um mecanismo de criação de uma consciência crítica para o estudante. Uma curiosidade que leve ao estudante a buscar saberes, mas também a formular a sua própria opinião.

E isto é relevantíssimo para um ensino jurídico emancipatório, já que a curiosidade será o ponto de partida para se ir além do que é exposto pelo Professor, para correlacionar o que está nos livros com a dinâmica social, para problematizar o futuro em relação aos acontecimentos do presente, para, enfim, construir uma consciência crítica em relação ao Direito e seu papel em relação à realidade circundante.

Discorrendo acerca do estímulo à curiosidade completa-se o arcabouço do impacto emocional estimulante (dentro do contexto do incentivo intelectual ao aluno). Vejamos a seguir a segunda dimensão do ensino com excelência: o relacionamento interpessoal aluno-professor.

## 5.2 DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL ALUNO-PROFESSOR

Lowman (2004) fala também acerca de uma segunda dimensão de um ensino de qualidade, que é exatamente a dimensão do relacionamento interpessoal.

Com efeito, explica o autor que as salas de aula são “arenas interpessoais complexas, nas quais uma variedade de reações emocionais pode influir no quanto é apreendido, e em como os participantes se sentem sobre isso”. (LOWMAN, 2004, p.44).

E em havendo emoções em jogo, será muito mais fácil cativar a atenção do grupo se houver uma conexão, uma empatia entre o professor e os alunos.

Para tanto, deverá o Professor evitar o lado negativo (ansiedade, raiva, sentimentos de negação para com o mestre) e maximizar os pontos positivos, consubstanciados na promoção de “emoções positivas, tais como o sentimento de que o professor respeita os estudantes como indivíduos e os vê capazes de um bom desempenho”. (LOWMAN, 2004, p.44).

No mesmo sentido, Willingham (2009), que aduz que há de haver um trabalho motivacional em sede de confiança; e que se precisa demonstrar que o Professor confia nos alunos, para que haja uma empatia sinérgica nesta estrada de aprendizado.



Ou seja, há de se estabelecer um ambiente de conforto no relacionamento professor-aluno: um ambiente sem tensões, sem emoções negativas ou ressentimentos; e, mais do que isso, um ambiente de empatia, liderança e autoridade positivas, onde haja uma adesão voluntária do aluno, em entender que aquela aula é relevante, proveitosa e eficiente.

E apta ao seu crescimento como indivíduo, aliás, como preconiza Paulo Freire, como estipularemos a seguir.

### 5.2.1 O Relacionamento Interpessoal e a Pedagogia da Autonomia.

Paulo Freire (2011) vai bem além de Lowman, e determina uma série de posturas que buscam não só um ensino exemplar, mas também um ensino formador do cidadão (e sua consciência crítica) e que visa a transformação social.

Tudo não só para criar um ambiente de empatia, mas principalmente um ambiente de respeito e autonomia, para com os alunos.

Uma das lições de Freire (2011) é a de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Ou seja, respeitar os conhecimentos empíricos dos alunos, de modo a ajudar na contextualização de futuros saberes.

Isto porque, além de servir de exemplo e ilustração, ajudando a construir o raciocínio a partir de uma premissa conhecida, isto demonstrará que o Professor conhece a realidade social do aluno, que não a discrimina, nem a despreza. Pelo contrário, que a valoriza, o que gera o sentimento de valorização para o aluno também,

É certo que isto é especialmente válido para a aprendizagem envolvendo alunos de classes sociais menos favorecidas, o que pode não representar a regra em sede de estudo de Direito. Porém, como se espera que o ensino se universalize (como já vem acontecendo, notadamente em termos de universidades privadas), esta lição é importantíssima.

Principalmente porque são exatamente os alunos de classes menos abastadas que normalmente têm menos acesso aos melhores conteúdos de informação e mais precisam de uma aprendizagem emancipatória.

Freire (2011) também aduz que ensinar exige ética e corporificação de palavras pelo exemplo, o que se coaduna com o pensamento de Lowman (2004), no sentido da conexão pela empatia.

Ora, aduz o autor que enquanto seres históricos, os seres humanos desenvolvem uma moral para a convivência social, vivem, portanto, sob uma ética que estabelece o certo e o errado, em termos de relações sociais (FREIRE, 2011).

Neste sentido, está fora de cogitação prescindir desta ética no processo de aprendizagem, mais do que isso, seria uma verdadeira transgressão. Estatui Freire: “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (2011, p.34).

E mais adiante, arremata: “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no processo educativo: o seu caráter formador”. (FREIRE, 2011, p.34).

E a formação que se busca é exatamente a formação de um ser humano pleno, orientado e emancipado, no sentido de raciocinar a partir de sua consciência crítica. A formação de um ser humano reverente à moral, à busca do que é certo.

E a melhor maneira de formar o que é moralmente correto, é pela corporificação do exemplo.

Com efeito, “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo, pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”. (FREIRE, 2011, p.35).

Deste modo, a maneira direta e eficaz para que o professor produza resultados no processo de aprendizagem a partir da empatia, é corporificar e transformar o seu discurso em realidade. Sendo certo que os falsos discursos, *o faça o que o digo, mas não faça o que eu faço*, além de retirar a confiança do aluno em relação a todos os argumentos expostos pelo Professor, fará com que haja uma imediata perda da empatia conquistada, já que ninguém gosta de ser enganado e perder tempo e esforço com quem se utiliza de tais artifícios.

Freire (2011) estabelece também que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, saber escutar, ter disponibilidade para o diálogo, prezar a liberdade e a autoridade.

Ora, enquanto seres humanos, somos dotados de direitos irrenunciáveis e inalienáveis que faz com que cada pessoa, em sua dignidade, detenha a mesma possibilidade de status social que todas as outras. E, como seres iguais, tem que o Professor respeitar o aluno e vice-versa, dentro desta dimensão.

Deste modo, na visão de Freire (2011), tem que o Professor respeitar a curiosidade do aluno, seus interesses, seus valores culturais, sua visão de mundo, suas crenças, enfim, tudo aquilo que o faz humano e dotado de autodeterminação.

Não poderá, por exemplo, o Professor, jamais, podar a curiosidade do aluno, menosprezar suas opiniões, *colocá-lo em seu lugar*, criando uma barreira e uma distinção entre eles.

Pelo contrário, tem o Professor que saber escutar, até porque enquanto seres humanos e conscientes da condição de seres inacabados e de que o conhecimento muda,

torna-se eventualmente obsoleto, incompleto, ou mesmo errado; tem-se que aprender a falar com o aluno, ouvi-lo, receber as refutações, levá-las em consideração, problematizá-las e sinceramente ultrapassá-las ou não (FREIRE, 2011).

Segundo Freire, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. (2011, p.111).

Sem prejuízo de que eventualmente fale a ele, já que o culto à liberdade, não se confunde com a falta de autoridade; e a imposição de limites, a observância de regras, de ordem é plenamente necessária ao bom andamento das coisas, notadamente em processo educacional, que se perfaz em grupo, onde as vontades individuais sofrem limitações em função do sucesso coletivo.

Assinala Freire, ainda, que a liberdade e a disposição para o diálogo mencionadas, não têm relação com insegurança, ou uma ausência de opinião. Não, A relação existe em saber que somos seres inacabados e imperfeitos cujas visões de mundo podem ser modificadas em virtude de argumentos novos. A segurança “se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei”. (2011, p.132).

Ainda na dimensão interpessoal, podemos citar ainda ensinamentos de Freire (2011), no que pertine ao fato de que ensinar exige **comprometimento, alegria e esperança e querer bem aos educandos (afetividade)**.

**Comprometimento**, porque se queremos cativar uma turma, temos que nos comprometer com ela; e se cativamos, de certa forma, somos responsáveis (já dizia Saint-Exupéry (2006): você é responsável por aquele que cativa); deste modo, se queremos que o ensino alcance o seu mister, teremos que acompanhar aquela turma, identificar os desvios de atenção, colaborar para que os menos talentosos acompanhem o curso.

Não é certamente colocar sobre o professor todo o peso da relação com os alunos e assumir responsabilidade por todo e qualquer fracasso. Mas sim sair um pouco da zona do pedestal de conforto, já que o magistério tem o seu quê de sacerdócio, e o que pode ser considerado um privilégio, também tem os seus ônus.

**A alegria e esperança** no ensino vai perfeitamente ao encontro do que prega Lowman (2004), pois sem um ambiente leve, alegre, não há como criar empatia, como assim um espírito desanuviado propenso a receber conhecimento.

E como o processo de aprendizado é longo, se o professor perde a esperança no aluno, ou o aluno perde a esperança no professor, ou os dois perdem a esperança no sucesso, certamente o fracasso acontecerá.

Por fim, a **afetividade** é também essencial à criação de empatia e conexões entre o Professor e os alunos. Sendo certo que um professor afetuoso, atencioso terá muito mais condições de criar a conexão desejada, do que um professor frio e impessoal.

Porém, Freire (2011) adverte que não há que se confundir afetuosidade com licenciosidade, ou incapacidade de tomar as decisões necessárias ao processo ético de ensino. Muito menos que da afetuosidade possa decorrer algum tipo de favorecimento a este ou aquele aluno.

Ou seja, o Professor deve criar um ambiente apto ao exercício da liberdade, ao diálogo e a que flua a transmissão do raciocínio e do conhecimento intelectual; como assim, principalmente, utilizando-se a metáfora da arena dramática utilizada anteriormente, que a sala da aula seja uma arena disseminadora de padrões éticos de probidade e comprometimento, de corporeidade de exemplos positivos, e de formação de personalidades, de consciência crítica e de profundo respeito ao ser humano (e aos Direitos Humanos).

O que propiciará o viés emancipatório aqui defendido.

## **6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PRÁTICAS, ACERCA DE MEIOS VISANDO O ENSINO JURÍDICO EMANCIPATÓRIO**

Diante do que foi argumentado no até aqui, cabe, nas próximas linhas, delinear algumas aplicações práticas (entendidas como as mais relevantes) em vista do se defendeu no capítulo anterior, em relação ao estímulo intelectual do aluno e do relacionamento interpessoal professor-aluno, para que se alcance um ensino jurídico emancipatório.

Especialmente no que pertine a uma maior problematização do conteúdo jurídico, da instituição de uma cultura de diálogo, da profissionalização do docente jurídico e da busca constante da concretização dos Direitos Humanos.

Realmente, há uma tendência, nos cursos jurídicos, de aulas expositivas lineares, unidirecionais, com turmas enormes, com o perigo de acontecer, o que alertam Pimenta e Anastasiou: “muitos processos de ensino em curso na universidade não passam de meras reproduções de minipalestras [...] Muitas críticas já se encontram registradas sobre esse aspecto, chegando a nomear aula magistral ‘local onde todos dormem e uma pessoal fala’”. (2012, p.204).

Ou seja, dois fenômenos interrelacionados. O **primeiro**, de Professores procurando ser grandes oradores, com viés de palestrantes ou advogados perante o Tribunal do Júri (ou juízes lendo sentenças, ou promotores oferecendo denúncias), sem propiciar abertura para o

diálogo, e impondo a sua verdade. E o **segundo**, de salas de aula com muitos alunos, onde se torna difícil a exposição de uma aula com vertente mais dialógica.

Esta tem sido uma realidade. Como melhorar? Turmas menores, com aulas mais problematizadas e instigantes com oportunidades de perguntas e diálogos.

O porquê do instituto jurídico, o para quê do instituto jurídico, sua utilização no direito comparado e a consequência social que dele decorre, devem ser frutos de reflexão e diálogo.

Aulas mais atuais, abandonando-se os antigos e já consagrados roteiros que tratavam de outra realidade social e de um aluno diferente. Vale o registro de que em certas universidades, utilizam-se notas de aula de um mesmo professor elaboradas há muitos anos, correndo-se o risco de inadequação ou obsolescência quanto à visão de mundo retratada.

Urge, ainda, uma maior profissionalização do Professor de Direito, e formação deste Professor em maiores quantidades, haja vista o crescimento acelerado do número de cursos jurídicos.

Um professor profissionalizado, consciente da necessidade de sua preparação perante o conteúdo (conhecer todo o conteúdo com clareza para estimar a melhor maneira de expô-lo), tendo especialização neste conteúdo (é comum o aproveitamento, em Direito, de Professores de uma matéria para lecionar outra totalmente diversa). Mas sem descurar do todo, pois, como visto, o ensino de um determinado ramo do Direito, não pode se dissociar dos demais ramos, e nem da realidade social. Está tudo correlacionado.

Um professor consciente da necessidade de expor o assunto de modo estimulante intelectualmente, dividindo e problematizando a matéria, facilitando e incentivando o acompanhamento.

Um professor comprometido com os resultados da turma, tanto em formação ética e de cidadania, como na apuração técnica do conteúdo. Um professor atento e comprometido, o que, não é regra absoluta nos cursos jurídicos, pois muitos Professores exercem outras atividades e desejam restringir sua participação ao que acontece na sala de aula, sem esforços suplementares.

Um professor experiente e vivido e capaz de explicitar o caminho da flecha do tempo e das modificações no Direito ocorridas no período. Um professor capaz de fazer uma análise crítica dos acontecimentos históricos e sua repercussão para o presente e para o futuro. Um professor que fuja da repetição incessante do presente, que imobiliza e conforma o aluno.

E, principalmente, um Professor comprometido com o processo de construção e concretização dos Direitos Humanos, notadamente em termos de demonstrar as políticas de

desigualação e de exclusão a que estamos envolvidos, e que, como visto, o Direito muitas vezes funciona como agente legitimador.

O que será objeto do capítulo seguinte: a importância dos conteúdos de Direitos Humanos no ensino jurídico.

## **7 EPÍLOGO: OS DIREITOS HUMANOS COMO CONTEÚDO ESSENCIAL AO ENSINO EMANCIPATÓRIO.**

Com efeito, a Sociedade contemporânea vive uma série de mudanças de paradigmas. O modo de viver dos indivíduos tem-se alterado de maneira exponencial no decorrer de poucos anos.

Grossman (2004) explicita este fenômeno, delineando uma série de transformações que modificam a vida social e a forma de a humanidade ver o mundo.

Inovações relevantes como a internet, e a nova tecnologia de comunicações, aproximam o mundo e fazem a informação mais presente e mais acessível, tornando mais visíveis as graves desigualdades e assimetrias que ainda povoam o Planeta (e tornando mais premente uma solução).

Distâncias diminuem, culturas se fundem com a globalização; fronteiras literalmente desaparecem com o advento do Direito Comunitário.

Há um fortalecimento do Direito Internacional, fruto de Tratados Multilaterais que efetivamente modificam e condicionam o Direito Interno.

O conceito de soberania se relativiza, na medida em que flagelos como o terrorismo, os desastres ambientais, e as epidemias globais passam a ser problemas de todos os países e não apenas de determinado Estado.

Neste sentido, explica Grossman (2004) que toda esta efervescência tem de ser assimilada pelo ensino jurídico, de modo a que a docência possa absorver e entender esta nova realidade; e causar, com a importância que o ensino do Direito detém, uma repercussão positiva para o mundo.

Ou seja, comungando com o preconizado por Grossman, temos que o Direito, como Ciência Social, tem que ter um enfoque performativo capaz de fornecer o substrato de integração e regulação, capaz de promover a paz e a evolução social.

E, para tanto, deve o Direito, e por decorrência, o ensino jurídico, ser capaz de oferecer resposta a quatro desafios principais, que sintetizam as mudanças de paradigmas dos novos tempos.

Desafios que levam a uma nova postura do Direito e do ensino jurídico, em relação: **à nova definição de soberania nacional; à percepção de um novo conceito de diversidade cultural; e atenção a novos desafios éticos e morais.**

E, como veremos adiante, será o Estudo dos Direitos Humanos que servirá de liga para suplantar todos estes desafios. Vejamos.

## 7.1 DO NOVO CONCEITO DE SOBERANIA NACIONAL

Ilustra Grossman (2004) que o ensino jurídico americano, no passado, notadamente, na Universidade de Harvard, baseava-se em apenas traçar os Princípios, conteúdos e casos concernentes ao Direito e à realidade dos Estados Unidos.

Ou seja, traçava-se uma metodologia de ensino que dizia respeito apenas a ao estudo dos casos jurídicos domésticos, formando para uma prática jurídica destinada a se acomodar às fronteiras nacionais.

O que seria hoje absolutamente inapropriado para atender aos reclamos da globalização, do comércio internacional e dos riscos globais anteriormente mencionados que, como é cediço, demandam a aplicação do Direito Internacional.

Neste sentido, com o tempo, explica o autor, esta realidade foi se modificando, sendo paulatinamente inseridos conteúdos de Direito internacional nas Escolas Jurídicas Americanas. Cita, à guisa de exemplo, a Universidade de Direito de Washington que oferece mais de 100 cursos e seminários em Direito Internacional (GRROSSMAN, 2004).

Porém, ainda segundo Grossman (2004), esta perspectiva ainda é insuficiente, pois apesar dos conteúdos de Direito Internacional, as Escolas Jurídicas ainda dariam foco excessivo à agenda doméstica; com o Direito Internacional sendo apenas um dado fático a ser observado, sem ainda o viés de modificar a percepção (e interpretação e aplicação) do Direito Nacional, e nem o sentido de apaziguar e resolver conflitos decorrentes das diferenças culturais.

Tudo porque se estaria estudando Direito Internacional, mas ainda sem a devida incorporação da importância dos Direitos Humanos em sede deste mesmo Direito Internacional (GROSSMAN, 2004). E por que os Direitos Humanos são tão relevantes neste mister?

Exatamente porque é em sede de Direitos Humanos, que há a grande relativização da soberania nacional. Expliquemos como.

Com efeito, a esmagadora maioria dos Estados vincula-se não só ao Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos, como ainda a um Sistema Regional de Proteção de Direitos Humanos; ou seja, são signatários de Convenções de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos, e estão submetidos à fiscalização de Organismos Internacionais de Proteção de tais Direitos, como por exemplo, a Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (para os países das Américas signatários).

E, neste diapasão, ocorrendo violação dos Direitos Humanos em quaisquer dos países signatários dos Tratados Multilaterais de Proteção, poderá exsurgir uma sanção internacional, resultante ou de uma fiscalização de ofício ou da aceitação de uma denúncia, por exemplo.

Deste modo, e por óbvio, o ensino jurídico não pode se ensimesmar e se restringir, por exemplo, à legislação nacional em sede de proteção de Direitos Humanos. Não. O ensino jurídico deve se aprofundar no conteúdo das Convenções respectivas, como ainda, nas decisões dos organismos de proteção, notadamente as Cortes Regionais de Direitos Humanos (não existe uma Corte Internacional de Direitos Humanos) que detêm farta jurisprudência sobre violações e sobre punições acerca destas violações.

**A uma,** porque as Convenções (e suas interpretações pelos órgãos fiscalizadores competentes) são cogentes e devem ser respeitadas pelos Estados signatários e notadamente pelos operadores do Direito destes Estados.

**A duas,** porque as Cortes Internacionais de Proteção de Direitos Humanos podem funcionar de salvaguarda quando o Estado Nacional não fornece proteção (quando deveria fazê-lo) a determinado Direito Fundamental.

**A três,** porque, como vimos anteriormente, uma série de problemas que afligem os Estados Nacionais podem advir de fatos ou fenômenos que importam a uma série de países. E normalmente tais problemas têm uma face de Direitos Humanos, que será objeto de tratamento pelo Direito Internacional, com base nas Convenções e Jurisprudência referidas.

Desta forma, é a cogência internacional dos Direitos Humanos o grande carro-chefe da importância do Estudo do Direito Internacional Público, que deve ser conhecido, interpretado e aplicado.

Ademais, as normas internacionais de Direitos Humanos podem ser também um carro-chefe para a evolução e transformação de nossa Sociedade, o que tem tudo relação com o ensino emancipatório ora proposto.

E com nova percepção da realidade cultural, e do ataque aos grandes desafios éticos da humanidade. Temas que veremos a seguir.



## 7.2 DE UMA NOVA PERCEPÇÃO DA REALIDADE CULTURAL.

Cada vez mais a diminuição das distâncias entre as culturas desnuda assimetrias e desigualdades relevantes entre os Estados Nacionais.

Assimetrias que devem ser ultrapassadas, porém, sem extirpar as diferenças culturais, os traços característicos da individualidade e das crenças de cada pessoa.

Ou seja, como na célebre frase de Boaventura de Sousa Santos (2003, p.56): “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. E arremata: “Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Deste modo, a interpretação e aplicação do Direito tem de estar impregnada desta complexa e necessária ponderação entre diferença e igualdade. Ou seja, não basta garantir água, comida, meio ambiente equilibrado a todos. Deve ser garantido também o direito à autodeterminação do indivíduo; a sua emancipação para que forme, adote e cultue os seus valores, e que estes valores possam ser respeitados tanto quanto seu patrimônio físico, financeiro e corporal.

E esta aplicação de Democracia Pura e Substancial está plenamente inserida nos objetivos das normas protetivas de Direitos Humanos. Neste contexto, a busca pelo respeito à diversidade, confunde-se com a luta pela concretização daquilo que é preconizado pelos Sistemas de Proteção dos Direitos Humanos.

## 7.3 DOS NOVOS DESAFIOS ÉTICOS E MORAIS

Ora, como dizíamos na seção anterior, há vultosas assimetrias entre os Estados Nacionais.

Cita Grossman números impressionantes, tais como: 1,1 bilhão de pessoas sem acesso a água potável; 2,2 bilhões de pessoas sem acesso a esgotamento sanitário; 115 milhões de crianças sem acesso à Escola Primária; 800 milhões de pessoas com fome no mundo; 1,2 bilhão de pessoas que vivem com menos de um dólar ao dia. 2 bilhões de pessoas sem acesso à energia elétrica.

Sendo que, como também dissemos nas sessões anteriores, há um consenso mundial, ao menos em termos normativos, de que tais assimetrias têm de ser extirpadas.

Deste modo, as máquinas governamentais têm de funcionar concertadamente no sentido do alcance de tais objetivos; o que depende por óbvio de vontade política; como também, e principalmente, da exata percepção de que estes são objetivos cogentes e que devem ser implementados pelo ordenamento jurídico.

E o profissional do Direito, e o atual aluno e futuro profissional do Direito, e o Docente em Direito, têm que ter também esta percepção.

É, portanto, relevante que as matérias de Direitos Humanos estejam no currículo, sejam amplamente discutidas, debatidas e internalizadas pelos estudantes.

Assim, sendo, a possibilidade de implementação destes cânones será muito mais promissora, e aplicando-se as diretivas de Direitos Humanos, haverá muito maior perspectiva de que o profissional do Direito, operando o Direito, seja um agente de transformação social positiva, colaborando com a evolução e o progresso da Sociedade – para todos.

E neste diapasão, poderá o Direito cumprir o efetivamente o seu papel, inclusive no que pertine aos desafios descritos nesta seção.

## 8 CONCLUSÃO

Conclui-se, portanto do presente artigo, que, **primeiro**, com base na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2011), o processo educacional não é neutro ou mecanicista; mas sim um processo transformador, onde, por meio da interação e do diálogo professor-aluno, busca-se a autonomia, autodeterminação, formação de consciência crítica do educando (mas com reflexos também no professor), e o fomento de transformações evolutivas no seio da sociedade.

**Segundo**, que o Direito pode ser um instrumento de transformação social, mas também pode ser um meio de manutenção das relações de poder da sociedade. Neste sentido, deve o ensino jurídico preconizar a face transformativa e evolutiva do Direito, formando um profissional das Ciências Jurídicas apto a perceber os mecanismos de relação de Poder a que o mesmo está submetido, e disposto a interpretar e aplicar o Direito de modo à concretização dos Princípios e Valores Constitucionais, notadamente aqueles vinculados à efetivação de direitos fundamentais.

**Terceiro**, que um ensino jurídico emancipatório é ainda mais relevante, haja vista o processo de alheamento a que se submete a juventude moderna, onde há uma predominância na busca pelo consumismo e pelos prazeres instantâneos, perdendo-se de vista a historicidade

e o planejamento do futuro, e com isso a crítica da manutenção dos mecanismos de perpetuação das desigualdades.

**Quarto**, que a concretização do ensino jurídico emancipatório passa pela eleição de técnicas de ensino adequadas á obtenção deste resultado; técnicas de ensino que passem pelo crivo da eficácia, e pelo crivo de uma ética pedagógica, que prega o respeito à individualidade do aluno, à sua dignidade, aos seus valores culturais e aos saberes que possui.

**Quinto**, que à luz dos ensinamentos de Lowman (2004), o ensino jurídico emancipatório deve ser transmitido respeitando duas dimensões: **o estímulo intelectual do aluno e o relacionamento interpessoal Professor-Aluno.**

**Quanto ao estímulo intelectual**, urge que o aprendizado seja cativante mentalmente, ou seja, que respeite a capacidade cognitiva do estudante, que seja exposto de forma clara e simples, ilustrando o começo-meio-fim do conteúdo e fazendo as necessárias correlações com realidade presente e a contextualização todo-parte-todo.

Ainda quanto ao estímulo intelectual, pugna-se, na esteira de Willingham (2009), que o conteúdo seja repassado de forma problematizada, pois, desta forma, há maior apelo para a manutenção do interesse, já que o cérebro se satisfaz com recompensas consubstanciadas na resolução de problemas (que não podem ser nem tão difíceis que não se tenha esperança de resolver e nem tão fáceis que não gerem desafio e/ou concorrência).

**Quanto ao relacionamento interpessoal**, que este deve ser instrumentalizado de forma a propiciar um diálogo efetivo, onde o educador escute e não só fale para o educando (e fale com ele).

Que, ainda, haja um equilíbrio entre a liberdade do educando e a autoridade do educador.

Que haja alegria, empatia, generosidade e sentimentos positivos neste processo, permitindo que o conhecimento flua sem barreiras, e que a consciência crítica do educando possa ser formada, revelando a identidade deste mesmo educando, e não uma opinião amorfa baseada em um fatalismo sem criticismo, e de reprodução de um pensamento que apenas quer manter uma posição dominante.

E que todos os ensinamentos redundem em um docente jurídico mais capacitado, tanto para a preparação de aulas mais problematizadas, correlacionando o instituto jurídico estudado, com a realidade social e com os demais ramos do Direito; como para um ensino jurídico mais democrático e dialógico, possibilitando a formação de uma consciência crítica do profissional do Direito; como ainda, um docente jurídico vinculado à defesa dos Direitos

Humanos e que busque formar um operador do Direito defensor dos direitos fundamentais e comprometido com a evolução social da Sociedade.

O que está de acordo com a vertente ideológica de Paulo Freire, e está em consonância com o núcleo de centralidade de nossa Constituição (a dignidade da pessoa humana), e com as normas internacionais protetivas dos Direitos Humanos.

Sendo que, na defesa dos Direitos Humanos, está a resposta para os grandes desafios do Direito Contemporâneo e a chave para a formação deste operador Direito vinculado à transformação social e emancipatória, que ora preconizamos neste artigo.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude:** conversas com Ricardo Mazzeo. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição (1988).** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 01 de junho de 2014.

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

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GROSSMAN, Claudio. Global Legal Education and Human Rights (Spring 2004). **Human Rights Brief**, Vol. 11, No. 3, p. 20, 2004. Disponível em: <<http://www.wcl.american.edu/hrbrief/11/3grossman.pdf>>. Acesso em: 01 de julho de 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia:** entre facticidade e validade. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Vol. 1, 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino.** Tradução de Harue Ohara Avritscher. Consultoria técnica de Ilan Avrichir e Marcos Amatucci. São Paulo: Atlas, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência do Ensino Superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAINT-EXUPERY, Antoine. **O pequeno príncipe.** 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais**. Cronos, Natal-RN, v.8, n.1, p.23-40, jan./jun. 2007.

SUNSTEIN, Cass R. **Social and Economic Rights ?** Lessons from South Africa. 2001. Disponível em: < [http://www.law.uchicago.edu/files/files/124.CRS\\_.pdf](http://www.law.uchicago.edu/files/files/124.CRS_.pdf) >. Acesso em: 01 de junho de 2014.

WILLINGHAM, Daniel T. Why Don't Students Like School? Because the Mind is Not Designed for Thinking. **American Educator**, Washington DC, USA, Spring 2009, p.4-13, 2009. Disponível em: < <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/spring2009/> >. Acesso em: 01 de junho de 2014.