

SOBRE ENSINAR E PESQUISAR DIREITO: reflexos para além das salas



**Flávia Moreira Guimarães Pessoa
Luciana Leonardo Ribeiro Silva de Araújo
Rafaela de Santana Santos Almeida**
ORGANIZADORAS



Criação Editora

Título:

Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas

Organizadoras:

Flávia Moreira Guimarães Pessoa

Luciana Leonardo Ribeiro Silva de Araújo

Rafaela de Santana Santos Almeida

ISBN:

978-65-990483-8-8

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes

Fábio Alves dos Santos

Jorge Carvalho do Nascimento

José Afonso do Nascimento

José Eduardo Franco

José Rodorval Ramalho

Justino Alves Lima

Luiz Eduardo Oliveira Menezes

Maria Inêz Oliveira Araújo

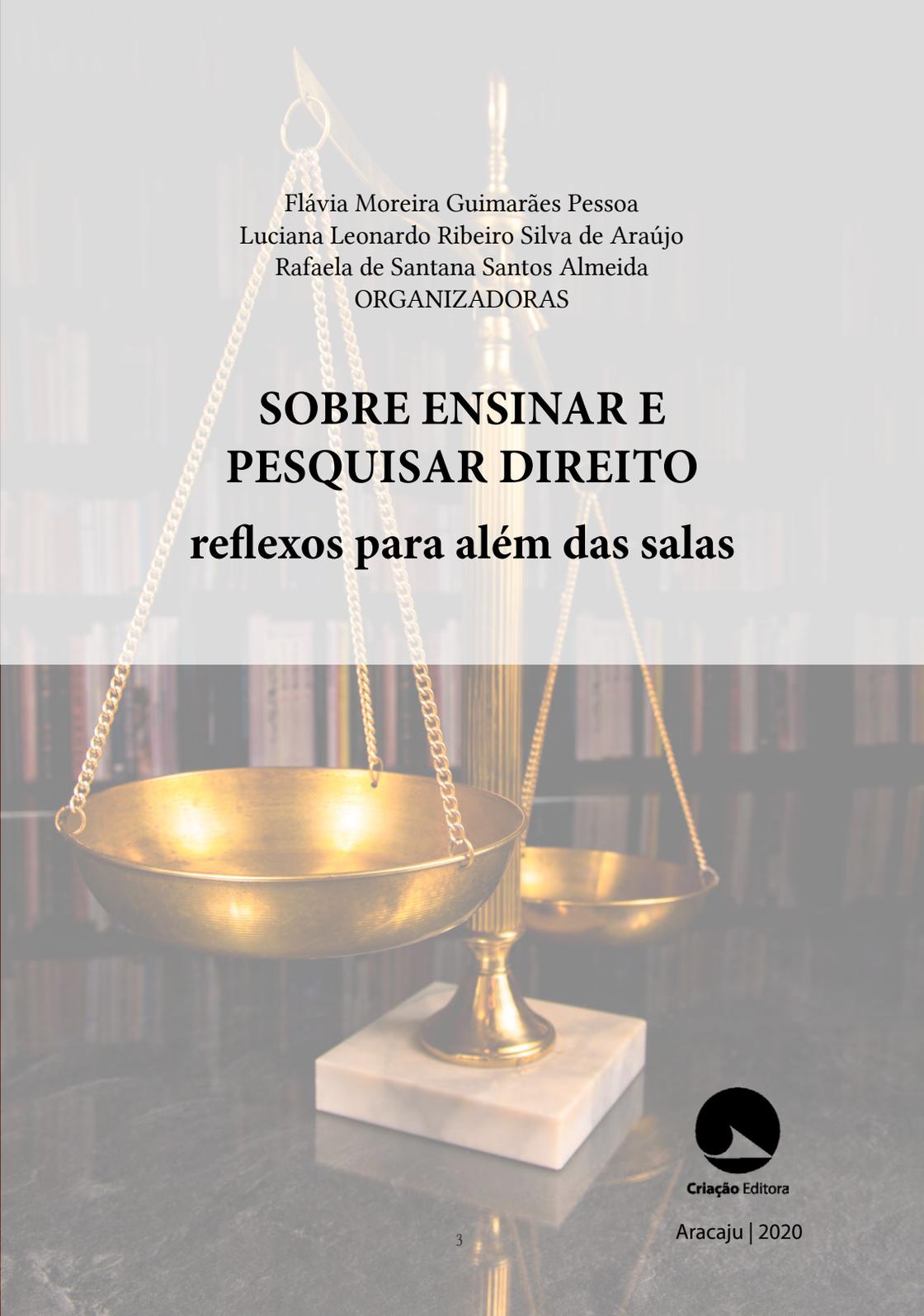
Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza

Lucas Aribé Alves

(Parecerista de acessibilidade)

www.editoracriacao.com.br



Flávia Moreira Guimarães Pessoa
Luciana Leonardo Ribeiro Silva de Araújo
Rafaela de Santana Santos Almeida
ORGANIZADORAS

SOBRE ENSINAR E PESQUISAR DIREITO

reflexos para além das salas



Criação Editora

Aracaju | 2020

Copyright by organizadoras

É proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome do autor, título da obra, editora, edição e paginação. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

P475s

Pessoa, Flávia Moreira Guimarães (org.).
Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas / Organizadores: Flávia Moreira Guimarães Pessoa, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de Araújo e Rafaela de Santana Santos Almeida. – 1. ed. – Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.
298 p., 21 cm.
Inclui bibliografia.
ISBN. 978-65-990483-8-8

1. Direito. 2. Ensino. 3. Metodologia. 4. Pesquisa. I. Título. II. Organizadores.

CDD 340.07

CDU 340.11

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Direito: Estudo e ensino.
2. Metodologia de ensino e elementos do Direito.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.); ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de (org.); ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas.** 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020.

PREFÁCIO



É com muita satisfação que apresentamos a obra *Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas*, fruto da seleção de alguns trabalhos realizados em 2019 para a disciplina “Metodologia Científica”, ministrada pela Professora Doutora Flávia Moreira Guimarães Pessoa, no Curso de Mestrado em Direito da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Esta obra visa a atrair a atenção dos leitores sobre temáticas variadas e atuais, abordando os aspectos da metodologia da pesquisa e do ensino jurídico e foi dividida a partir dos eixos norteadores explicitados nas linhas vindouras.

Assim, a primeira parte do livro intitulada *Metodologia e pesquisa jurídica* é dedicada a reflexões teóricas sobre metodologia e pesquisa, englobando, de forma crítica, os pontos problemáticos da pesquisa jurídica, além de lançar luzes para guiar as ações dos pesquisadores através de temas que vão do rigor metodológico à argumentação e à análise jurisprudencial.

O artigo que inaugura esta seção, intitulado “Pontos Cegos na Pesquisa Empírica em Direito”, de autoria de Victor Fernando Alves Carvalho trata, a partir da problemática apresentada pelos autores norte-americanos Lee Epstein e Gary King, dos “pontos cegos” a que devemos estar atentos na pesquisa empírica em direito. Fazendo alusão ao poema de Carlos Drummond de Andrade, o autor discorre sobre as diversas “pedras” que obstaculizam o caminho para uma pesquisa empírica confiável na área jurídica: a confusão entre a prática profissional e a acadêmica, que consolidou no Brasil um modelo parecerista como o padrão de pesquisa em Direito, o manualismo e o

reverencionismo; exortando os pesquisadores, ao final, a um exame de consciência sobre a credibilidade de seus trabalhos.

Nesta mesma temática prossegue Raquel Torres de Brito Silva, no artigo “Concepções essenciais quanto ao processo de pesquisa no engendramento do conhecimento científico”, estudando quais os principais passos do pesquisador em prol do estímulo de sua pesquisa na promoção do conhecimento, exaltando condutas como a adoção do rigor metodológico, a humildade científica, a construção de acervo bibliográfico, a elaboração de um problema e de hipóteses e a fidelidade na citação das fontes.

Enaltecendo a principal ferramenta do jurista, Jacqueline Taís Menezes Paez Cury e Lucas Gonçalves da Silva, no artigo “Metodologia da Pesquisa: a argumentação como uma importante ferramenta de trabalho na esfera jurídica”, defende a importância da argumentação e do silogismo nos trabalhos acadêmicos de Direito.

Encerrando a primeira parte, há os artigos de Davi Barretto Dória e de Marcello Doria Costa, que tratarão sobre a problemática da análise jurisprudencial na pesquisa jurídica. No trabalho “Da Metodologia de Análise da Jurisprudência dos Tribunais para o atual Estágio do Ordenamento Jurídico Nacional”, o primeiro autor discorre sobre os três principais métodos para análise da jurisprudência dos tribunais: a análise de caso, a análise de jurisprudência e a metodologia de análise de decisões.

Já em “O Método Científico de Análise de Resultados como Novo Paradigma à Jurisprudência em Direito Penal no Brasil”, Marcello Doria Costa defende a possibilidade de aplicação do método científico de análise de resultados diretamente em decisões judiciais, a fim de viabilizar a construção de uma fundamentação jurídica qualificada no âmbito do direito penal brasileiro.

Inaugurando a segunda parte sob o eixo *Metodologia e ensino jurídico*, Rafaela de Santana Santos Almeida e o professor Clóvis Marinho de Barros Falcão apresentam o trabalho intitulado “O papel do professor é um eterno devir: reflexões sobre reconhecer-se docente”.

Os autores debruçam-se sobre a formação do docente, partindo do aprisionamento colonial e suas consequências não somente históricas, mas, sobretudo, metodológicas. Passam pelo ato contínuo de reconhecer-se docente, figura que se opõe ao que Paulo Freire qualificou como “concepção bancária” e, valendo-se de pergunta proposta pelo Professor Giordano Bruno, discutem a ideia da existência da vocação e o destaque conferido à titulação no ensino superior em detrimento da prática do magistério.

Também tratando sobre a importância do docente, o artigo proposto por Wilde Pereira Sobral e pela Professora Doutora Flávia Moreira Guimarães Pessoa, intitulado “Ensino jurídico, interdisciplinaridade e a formação humanística do profissional do Direito” alerta para a necessidade de incorporação de saberes diferentes dos tradicionalmente atribuídos à seara jurídica, a fim de ampliar a compreensão de parte dos fenômenos que envolvem a complexidade humana.

Persistindo em abordar o redimensionamento do ensino jurídico a partir de novas formas de enfrentamento de conflitos que não sejam exclusivamente jurisdicionais, apresentam-se os artigos de Amanda Greff Escobar e da Professora Doutora Flávia Moreira Guimarães Pessoa; de Luciana Leonardo Ribeiro Silva de Araújo e da professora Daniela Carvalho Almeida da Costa; e de Joelma Safira de Menezes Reis.

O artigo “O necessário resgate da cultura da paz no ensino jurídico brasileiro” aponta a importância da modificação do pensamento adversarial, que passa pela formação dos estudantes.

O trabalho “A Justiça Restaurativa e ensino universitário: da jurisdição ao conflito” procura compreender como estudar e ensinar os métodos consensuais de resolução de conflitos, em especial a Justiça Restaurativa, na teoria processual, considerando que tais procedimentos não trabalham através da sujeição e do poder. O estudo salienta a importância da criação de disciplina teórica específica sobre Justiça Restaurativa e outros métodos consensuais de pacificação de

conflitos, mas entende que tal movimento não seja suficiente: sendo necessária a modificação do ponto de partida da processualística – da jurisdição ao conflito, aliada à criação de disciplina específica, com aplicação de metodologia diferenciada, vinculada a estágio curricular obrigatório.

Caminho semelhante é trilhado pelo trabalho “A justiça restaurativa no ensino jurídico: rumo a um olhar mais alter para o conflito”, que reafirma este movimento. A autora inicia seu artigo tratando da cultura da judicialização. Em contraposição ao tópico de começo, o segundo ponto do trabalho aborda a cultura da pacificação, ao passo que o terceiro estabelece que a inserção da Justiça Restaurativa no âmbito do ensino do Direito é compatível com uma estrutura curricular humana e sólida.

Dada a presença da tecnologia nos mais diversos ramos da existência humana, três autoras dedicaram-se a pensar sobre ensino a partir dela.

Alessandra Cristina de Mendonça Siqueira escreve o trabalho “O acesso à Internet como Direito Fundamental e potencial influência na modificação do ensino jurídico no Brasil” e, após analisar o contexto histórico da crise do ensino, demonstra o suporte que a internet pode oferecer para a mudança de metodologia.

Camila Cardoso Takano e Maria da Glória Teles Farias apresentam o artigo “A busca por novas estratégias de ensino-aprendizagem na sociedade da informação” e, partindo da certeza de que a educação é um Direito Fundamental, reflete sobre o uso dos meios tecnológicos como ferramenta do ato de ensinar.

Arrematando este bloco, a mestranda Priscila Cavalcanti Côrtes analisa o quanto o ensino jurídico foi impactado por mudanças paradigmáticas em seu trabalho “A metodologia de ensino híbrido para encarar os desafios jurídicos na era da educação 4.0”.

Acompanhadas pela professora Míriam Coutinho de Faria Alves, as mestrandas Kelly Helena Santos Caldas e Tâmis Hora Batista Fontes Couvre aproximam educação superior e arte.

No trabalho “Ensino jurídico em perspectiva: o papel da Literatura na construção crítica e humanista do Direito”, as autoras avizinham conteúdos de Literatura e Direito, salientando as conexões possíveis entre as narrativas literária e jurídica e o papel do teatro na formação humanista do jurista.

Já o estudo “O uso do cinema como recurso pedagógico ao ensino jurídico em tempos pós-modernos” trata do Cinema como um aporte ao ensino do Direito e reflete que as mais diversas áreas do conhecimento humano devem estar ligadas como forma de atender à complexidade da vida pós-moderna.

Por fim, Luã Silva Santos Vasconcelos desenvolve trabalho sob o título “Formação docente no âmbito do Ministério Público: estratégias e desafios para sua implementação no processo de ensino-aprendizagem nas Escolas e Centros de Estudos e Aperfeiçoamentos Funcional do Ministério Público” e alerta para a imprescindibilidade do estabelecimento de um padrão de capacitação atinente aos formadores da instituição.

Assim, finalizamos este prefácio destacando que os trabalhos apresentados nesta coletânea alinham-se através da abordagem de temas caros à pesquisa e ao ensino. Repisa-se que é importante refletir a construção de um saber jurídico, posto que o Direito é espécie do gênero das Ciências Sociais Aplicadas. Mesmo que inúmeros vieses perpassem o terreno jurídico, o início do caminho dá-se nas salas de aula e os reflexos nelas gerados acompanharão o jurista em sua constante condição de eterno aprendiz.

Aracaju/SE, 17 de março de 2020.

Flávia Moreira Guimarães Pessoa

Luciana Leonardo Ribeiro Silva de Araújo

Rafaela de Santana Santos Almeida

SUMÁRIO



METODOLOGIA E PESQUISA JURÍDICA

PONTOS CEGOS NA PESQUISA EMPÍRICA EM DIREITO	13
Victor Fernando Alves Carvalho	
CONCEPÇÕES ESSENCIAIS QUANTO AO PROCESSO DE PESQUISA NO ENGENDRAMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....	31
Raquel Torres de Brito Silva	
METODOLOGIA DE PESQUISA: A ARGUMENTAÇÃO COMO UMA IMPORTANTE FERRAMENTA DE TRABALHO NA ESFERA JURÍDICA	47
Jacqueline Taís Menezes Paez Cury; Lucas Gonçalves da Silva	
DA METODOLOGIA DE ANÁLISE DA JURISPRUDÊNCIA DOS TRIBUNAIS PARA O ATUAL ESTÁGIO DO ORDENAMENTO JURÍDICO NACIONAL	61
Davi Barretto Dória	
O MÉTODO CIENTÍFICO DE ANÁLISE DE RESULTADOS COMO NOVO PARADIGMA À JURISPRUDÊNCIA EM DIREITO PENAL NO BRASIL	77
Marcello Dória Costa	

METODOLOGIA E ENSINO JURÍDICO

O PAPEL DO PROFESSOR É UM ETERNO DEVIR: REFLEXÕES SOBRE RECONHECER-SE DOCENTE	97
Rafaela de Santana Santos Almeida; Clóvis Marinho de Barros Falcão	
ENSINO JURÍDICO, INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DO PROFISSIONAL DO DIREITO	117
Willde Pereira Sobral; Flávia Moreira Guimarães Pessoa	
O NECESSÁRIO RESGATE DA CULTURA DA PAZ NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO.....	135
Amanda Greff Escobar; Flávia Moreira Guimarães Pessoa	

JUSTIÇA RESTAURATIVA E ENSINO UNIVERSITÁRIO: DA JURISDIÇÃO AO CONFLITO	153
Luciana Leonardo Ribeiro Silva de Araújo; Daniela Carvalho Almeida da Costa	
A JUSTIÇA RESTAURATIVA NO ENSINO JURÍDICO: RUMO A UM OLHAR MAIS ALTER PARA O CONFLITO.	171
Joelma Safira de Menezes Reis	
O ACESSO A INTERNET COMO DIREITO FUNDAMENTAL E POTENCIAL INFLUÊNCIA NA MODIFICAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	185
Alessandra Cristina de Mendonça Siqueira	
A METODOLOGIA DE ENSINO HÍBRIDO PARA ENCARAR OS DESAFIOS JURÍDICOS NA ERA DA EDUCAÇÃO 4.0.....	207
Priscila Cavalcanti Côrtes	
A BUSCA POR NOVAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	221
Camila Cardoso Takano; Maria da Glória Teles Farias	
ENSINO JURÍDICO EM PERSPECTIVA: O PAPEL DA LITERATURA NA CONSTRUÇÃO CRÍTICA E HUMANISTA DO DIREITO.....	239
Kelly Helena Santos Caldas; Míriam Coutinho de Faria Alves	
O USO DO CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO AO ENSINO JURÍDICO EM TEMPOS PÓS-MODERNOS	259
Tâmis Hora Batista Fontes Couvre; Míriam Coutinho de Faria Alves	
FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO MINISTÉRIO PÚBLICO: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS E CENTROS DE ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTOS FUNCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO.....	279
Luã Silva Santos Vasconcelos	

PONTOS CEGOS NA PESQUISA EMPÍRICA EM DIREITO*



VICTOR FERNANDO ALVES CARVALHO**

RESUMO:

Este trabalho objetiva problematizar desafios próprios da pesquisa empírica em direito, sobretudo no que diz respeito ao chamado “modelo parecerista em direito”, conforme a literatura norte-americana de Epstein e King. Pretende-se, desse modo, possibilitar uma reflexão sobre “pontos cegos” a que o pesquisador deve estar atento na busca de achados válidos sobre a prática judicial dos institutos da dogmática jurídica – uma possibilidade de pesquisa empírica cada vez mais recorrente, dada a frequência com que conclusões da pesquisa jurídica impulsionam a criação ou reinvenção de políticas públicas.

Palavras-chave: Pesquisa empírica em direito. Inferências descritivas. Dados judiciais.

* Este artigo corresponde à fundamentação teórica de um trabalho mais amplo, chamado “Desafios para a pesquisa empírica em direito – uma análise a partir de uma pesquisa indutiva sobre a prática judicial do *habeas corpus*”, que foi inicialmente submetido à disciplina *Metodologia do Ensino e Pesquisa em Direito*, ministrada pela Profa. Dra. Flávia Moreira Guimarães Pessoa, no semestre letivo 2019.2, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe, e posteriormente aceito para publicação na *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica* (e-ISSN:2525-9636).

** Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (2018) e mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Direito pela mesma instituição. E-mail: victorfernandocarvalho@gmail.com

ABSTRACT

This paper aims to problematize challenges inherent to empirical research in law, especially with regard to the so-called “legal model in law”, according to the North American literature of Epstein and King. It is intended, therefore, to allow a reflection on “blind spots” that the researcher must be aware of in the search for valid findings on the judicial practice of the institutes of legal dogmatics – an increasingly recurrent empirical research possibility, given the frequency with what conclusions of legal research drive the creation or reinvention of public policies.

Keywords: empirical research in law, descriptive inferences, judicial data.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem como objetivo problematizar desafios da pesquisa empírica em direito, a partir sobretudo da literatura norte-americana (Epstein e King). Ao longo do texto, fala-se do chamado “modelo parecerista”, bem como de outros vícios (manualismo, reverencialismo) que costumam interferir no rigor científico da produção em direito. O objetivo, ao fim e ao cabo, é que o trabalho possa gerar uma reflexão inicial – sem pretensão de esgotar o tema – acerca dos “pontos cegos” a que o pesquisador deve estar atento na pesquisa empírica em direito, de forma a conferir maior grau de credibilidade aos achados empíricos.

2 “NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UMA PEDRA, HAVIA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO”: OBSTÁCULOS PARA O RIGOR CIENTÍFICO DA PESQUISA EM DIREITO

Uma pesquisa científica somente é confiável na medida em que for replicável por um pesquisador diferente do original. É inquestionável, portanto, que o método da pesquisa esteja claro. “A metodologia

utilizada para se chegar a uma determinada conclusão é tão importante quanto a conclusão em si, pois aquela permitirá a confirmação desta e validará o conhecimento produzido” (EPSTEIN; KING, 2013, p. 8).

No entanto, as regras de inferência, cujo zelo é indissociável da produção de pesquisas empíricas de qualidade, têm sido ignoradas no campo do direito, de acordo com as constatações de Epstein e King (2013), muito embora sejam respeitadas nas ciências exatas e sociais em geral, chegando a existir, nessas áreas, produção científica específica sobre métodos empíricos e regras de inferência. Conforme Richardson, a inferência “refere-se à operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (1999, p. 224).

No direito, não só há um desrespeito quando se tenta mobilizar as regras de inferência, como também há pouca produção específica sobre o assunto. O problema consequente é que as conclusões alcançadas nas pesquisas empíricas de pouco rigor metodológico, isto é, de patente desrespeito às regras de inferência, são pouco confiáveis e precisas, o que é grave, em virtude da frequência com que conclusões da pesquisa jurídica impulsionam a criação ou reinvenção de políticas públicas (EPSTEIN; KING, 2013, p. 14).¹

Uma das principais causas das dificuldades de rigor na pesquisa empírica é atribuída por Epstein e King (2013, p. 15) à formação que os catedráticos de direito recebem. Isso porque:

Enquanto um Ph.D. é ensinado a submeter sua hipótese preferida a todos os testes e fontes de dados concebíveis, procurando

¹ Epstein e King (2013, p. 14-15) observam que suas preocupações sobre a qualidade da pesquisa empírica em direito não se esgotariam, mesmo se as conclusões dessas pesquisas não fossem mobilizadas por instâncias de poder para a promoção de políticas públicas. Afinal, a confiabilidade é uma obrigação da pesquisa científica por si só.

todas as evidências possíveis contra sua teoria, um advogado é ensinado a compilar todas as evidências em prol de sua hipótese e desviar a atenção de qualquer coisa que possa ser vista como informação contraditória. Um advogado que trata seu cliente como uma hipótese teria retirada sua licença; um Ph.D. que advoga uma hipótese como um cliente, seria ignorado. **Mas quando advogados – como professores de direito – vão de um tribunal para os corredores da faculdade (onde a verdade, e não somente uma determinada versão dela, importa)², é altamente problemático para eles defender teorias e hipóteses como se eles fossem clientes necessitando a melhor representação possível, desprezando competidores ou ignorando-os completamente.** Isto porque, na pesquisa empírica, desafiar uma teoria com os melhores argumentos opostos possíveis é o que mais fortifica uma teoria (EPSTEIN; KING, 2013, p. 15, grifo ausente no original).

Construir a verdade, portanto, como propõe a ciência, exige respeito a regras de validação de hipóteses, e a hipótese escolhida numa pesquisa somente é validada quando se mantém firme em face de suas opositoras. Isso não acontece na prática da advocacia, em que o profissional é orientado a recolher tudo o que estiver ao seu alcance no sentido de fortalecer sua tese, e não de testá-la. Nesse sentido, o “advogado-pesquisador” recolhe apenas o que lhe é favorável e dificilmente se conscientiza dessa racionalidade ao transportar-se do tribunal para a faculdade de direito.

Quanto à confusão entre a prática profissional do advogado e a produção acadêmica do pesquisador, Nobre (2005, p. 30) aponta que

² Isso porque, de acordo com Epstein e King (2013, p. 9), as técnicas de persuasão próprias da advocacia se propõem a fornecer uma versão da verdade, ao contrário das regras de inferência pautadoras da pesquisa empírica, que procuram, por sua vez, construir a verdade, não apenas uma versão dela.

se consolidou no Brasil um modelo parecerista como o padrão de pesquisa em direito:

[...] o parecer recolhe o material doutrinário, jurisprudencial e os devidos títulos legais unicamente em função da tese a ser defendida. Não recolhe todo o material disponível, mas tão-só a porção do material que vem ao encontro da tese a ser defendida; não procura no conjunto do material um padrão de racionalidade e inteligibilidade, para depois formular uma tese explicativa – que é, para mim, o padrão de um trabalho acadêmico em Direito. Então, no caso paradigmático modelar do parecer, a resposta já está dada de antemão. É um tipo de investigação científica que já possui uma resposta antes de perguntar ao material. Este é o problema. **Eu não conseguirei avançar na pesquisa em Direito enquanto já souber a resposta antes de fazer a pergunta ao material, já que, quando tenho a resposta, eu só seleciono do material o que importa para defender o que eu já sei. Sem romper essa lógica, não teremos pesquisa em Direito no Brasil** (NOBRE, 2005, p. 30-32, grifo ausente no original).

Segundo Nobre (2005, p. 24-25), a pesquisa em Ciências Humanas no Brasil cresceu vertiginosamente nos últimos trinta anos, tanto em quantidade quanto em qualidade, não tendo o Direito, contudo, acompanhado essa qualidade crescente. A hipótese do autor é que esse atraso está relacionado a) ao isolamento do direito quanto às outras Ciências Humanas e b) à referida confusão entre a prática profissional e a produção acadêmica. Em sua investigação, Nobre destaca que o modelo atual do curso de Direito está fadado à obsolescência e que a ausência do Direito provoca uma deficiência marcante no que ele chama de “consórcio das ciências humanas” (2005, p. 24-25).

Oliveira (s.d., p. 4), em reflexões mais circunscritas à pós-gradu-

ação na Sociologia Jurídica, também percebe uma cultura parecerista na produção acadêmica em Direito no Brasil:

[...] tratando-se de uma dissertação ou tese, o autor deverá ter sempre presente no seu espírito que um estudo desse tipo não poderá se confundir com um parecer para defender o interesse de um cliente. Como trabalho acadêmico, ele deverá jungir-se a alguns princípios que o presidem, como o da objetividade e, tanto quanto possível, o da sempre problemática – mas no final das contas e em alguma medida incontornável – neutralidade axiológica. [...] Falando de uma maneira bem simples, **uma coisa é um advogado elaborando um parecer, como já disse. Outra coisa é um acadêmico sustentando uma tese. No primeiro caso, a primeira lealdade do parecerista é para com o interesse do seu cliente; já a primeira lealdade do mestrando ou doutorando deverá ser para com a verdade** (OLIVEIRA, sem data, p. 4, grifo ausente no original).

Oliveira (s. d., p. 5) destaca que, além da cultura parecerista, os trabalhos acadêmicos em direito têm pecado pela impureza, ao contrário do que seria de se esperar da hegemônica tradição kelseniana nos cursos de direito. Tem sido comum, assim, que nos textos de direito sejam feitas incursões na sociologia (bem como na história e na filosofia) que não passam de discursos opiniáticos, fundamentados no senso comum, que arrematam em exortações genéricas à mudança social, fugindo, assim, do rigor das ciências empíricas. O problema central dessa postura “impura” é que, ao fazer incursões em outras áreas do saber, o pesquisador do direito dificilmente conhece as exigências metodológicas da outra área e os referenciais teóricos que inconscientemente mobiliza.

O autor dá dois exemplos (s. d., p. 11): um sobre uma pesquisa em

justiça tributária, na qual o pesquisador afirma que já entre os egípcios se falava em contribuições às despesas públicas proporcionalmente às capacidades de cada indivíduo, o que também se verificou na Roma Antiga, culminando no Brasil de 1988; outro sobre uma pesquisa em lesão contratual, na qual o pesquisador afirma que a teoria da imprevisão, existente na legislação brasileira atual, havia sido concebida no Código de Hamurábi. Em ambos os casos, os pesquisadores do direito fazem incursões no campo da história, estando inconscientes, contudo, de que, ao defenderem que ideia tal já estava presente no passado de forma embrionária, estão se posicionando na corrente evolucionista da história, em completo desuso pelos historiadores contemporâneos. Resumo da ópera: essas pesquisas seriam – legitimamente – questionadas por qualquer historiador que as lesse.

Além da cultura parecerista e da impureza discursiva, se destaca o que Oliveira chamou de manualismo: “a tendência a escrever na dissertação ou tese verdadeiros capítulos de manual, explicando redundantemente [...] o significado de princípios e conceitos que são como que o bê-á-bá da disciplina” (s. d., p. 6). Com o manualismo, também se faz presente o reverencialismo, a utilização de argumentos de autoridade no sentido de “convencer” acerca da sua tese, como se o pesquisador estivesse num tribunal advogando a causa de um cliente (s. d., p. 7). Ambas as práticas são anticientíficas, sobretudo a segunda, por reforçarem a cultura do parecer e transformarem a dissertação ou tese numa verdadeira peça processual.

Para Oliveira, o manualismo e o reverencialismo contribuem para a difusão da confusão metodológica, tendo em vista que se está no manual da faculdade, de fácil acesso na prateleira, que o “douto fulano de tal, cânone do saber jurídico” afirmou isso ou aquilo, a informação está autorizada e ponto final. O resultado disso é um conjunto de incursões desautorizadas, do ponto de vista das exigências metodológicas e das

ferramentas teóricas de cada área do saber, gerando um descrédito das pesquisas do direito diante das outras ciências sociais. O trabalho de Epstein e King (2013), nesse panorama, tem o mérito de adequar as regras de inferência na pesquisa das ciências exatas e sociais às pesquisas empíricas no campo do direito, fornecendo orientações sobre rigor metodológico na observação científica da realidade.

No Brasil, em publicação dedicada ao tema da pesquisa empírica em direito, Veronese (2013, p. 200) defende que a não consolidação dos métodos empíricos no campo do direito se deve à escassez de sua prática nos programas de pós-graduação. Essa relação de causa e consequência é atestada por meio de um círculo vicioso (2013, p. 199), a partir do qual os pesquisadores do direito não inserem métodos empíricos em sua produção científica, dificultando que os discentes de pós-graduação entrem em contato com pesquisa empírica e introduzam tais técnicas na sua produção, culminando em uma total ausência de contato dos discentes da graduação com as técnicas e os métodos empíricos. “Assim, se a pesquisa empírica não fez parte da formação dos docentes, ela possui baixa possibilidade de ser retransmitida aos graduandos” (VERONESE, 2013, p. 200).

Epstein e King (2013, p. 23) indicam que os realizadores de pesquisa empírica têm em comum a) a busca por um ou mais objetivos específicos: I – coletar dados, para seu próprio uso ou para uso de outros pesquisadores; II – resumir dados, quando for necessário facilitar-lhes a compreensão; III – realizar inferências descritivas ou causais, isto é, a partir dos dados conhecidos, aprender coisas novas sobre os dados não conhecidos e almejados; e b) a necessidade de respeito a determinadas regras gerais para o alcance desses objetivos.

As inferências descritivas e causais também são referidas por Alexandre Samy de Castro (2017, p. 39) como as funcionalidades básicas do método empírico quantitativo. O autor afirma que

no Brasil há de modo geral uma deficiência no campo de pesquisas quantitativas sobre o funcionamento das instituições que compõem o sistema de justiça, muito embora se esteja vivendo um contexto de políticas públicas impulsionadas por bases empíricas – as quais, por sua vez, ainda são rudimentares, mais voltadas para interesses específicos de grandes litigantes (CASTRO, 2017, p. 39-40). Também se vive um contexto de digitalização dos registros judiciais, o que gera oportunidades únicas de diagnósticos confiáveis (CASTRO, 2017, p. 40), não apenas para avaliações do impacto prático de reformas legais e institucionais, como também para investigações da prática judicial dos institutos jurídicos.

Ultimamente as pesquisas quantitativas no direito, que utilizam bancos de dados estruturados (como os do CNJ e dos tribunais) e não-estruturados (sentenças judiciais, por exemplo, que precisam ser codificadas/classificadas), têm passado por um processo de expansão (CASTRO, 2017, p. 43), tanto em virtude do desenvolvimento da ciência de dados, quanto por causa da progressiva abertura das fontes de informação (publicação de relatórios estatísticos, digitalização dos registros judiciais etc.). No caso de banco de dados não-estruturados, é necessário codificar as decisões judiciais por meio das expressões regulares (no caso de amostras maiores, utilizam-se métodos automatizados), que passam a constituir variáveis.

Ainda quanto à reflexão em si sobre coleta de dados, é possível a preservação de registros por si só, contudo esse interesse, conforme Epstein e King (2013, p. 24), não tem pertencido à escola empírica, que busca coletar dados de modo que possam ser mobilizados para algum outro fim. A coleta de dados, portanto, não costuma se encerrar em si mesma; o pesquisador costuma ter em mente outros objetivos a partir

da coleta³, tais como resumir dados ou fazer inferências.

Vale destacar, ainda conforme Epstein e King (2013, p. 28), que nem sempre os dados com que o pesquisador opera são obtidos de outras fontes. Os dados podem ser gerados pelo próprio pesquisador, a partir de questionários, entrevistas e experimentos. De todo modo, como já dito, a coleta de dados não costuma ser um fim em si mesmo na pesquisa empírica. Conforme Epstein e King (2013, p. 28), independentemente do objetivo da coleta de dados (resumi-los ou fazer inferências descritivas ou causais a partir deles), o processo de coleta deve ser registrado passo a passo, em toda a sua inteireza, e quanto mais dados, melhor para a pesquisa.

Resumir os dados coletados, por sua vez, é útil quando a quantidade de dados está além da percepção direta da maioria das pessoas, conforme Epstein e King (2013, p. 30) esclarecem. Assim, se for inviável, pela quantidade de dados obtidos, interpretá-los simultaneamente, é mais favorável apresentá-los em resumo do que em sua forma bruta. O resumo, portanto, se apresenta como um mecanismo de facilitação daquilo que os dados podem comunicar ao leitor.

Quando se trata de dados numéricos, seu resumo exige atividades de cunho estatístico. As mais simples consistem na apresentação da média, mediana, moda, intervalo e desvio padrão (EPSTEIN; KING, 2013, p. 30). A média, a mediana e a moda são medidas de tendência central, aptas a informar o centro de distribuição dos dados: a média é simples e representa a quantidade média dos dados; a mediana é o caso

3 “Entretanto, há exceções, principalmente a chamada base de dados ‘multiusuário’ ou ‘de uso público’. A ideia por trás de tais bancos de dados é direta o suficiente: em vez de coletar dados para responder a uma determinada pergunta de pesquisa – por exemplo, em quantos casos capitais há erros? – coletar grandes bancos de dados tão ricos em conteúdo que múltiplos usuários, mesmo aqueles com projetos distintos, podem utilizá-los” (EPSTEIN; KING, 2013, p. 25). Além de as bases de dados “multiusuário” servirem simultaneamente a vários grupos de pesquisa com projetos diferentes, elas também apresentam uma “vantagem combinatória” (EPSTEIN; KING, 2013, p. 25), que fica visível nas tabulações cruzadas.

localizado no ponto central da distribuição; a moda é o caso que aparece com mais frequência. O intervalo e o desvio padrão, por sua vez, caracterizam-se como medidas de dispersão, aptas a informar em que medida os valores variam em relação aos valores típicos. O intervalo representa o espaço entre o valor mínimo e o máximo, ao passo que o desvio padrão representa uma estatística da distância entre cada valor e a média dos valores.

Apresentar o resumo dos dados em representação gráfica é oportuno (EPSTEIN; KING, 2013, p. 31). Ademais, o resumo dos dados não necessariamente precisa ser apresentado em forma tabular, por existirem outras técnicas igualmente válidas, como o histograma (gráfico de barras). Além disso, os autores chamam atenção para a necessidade de o pesquisador não reificar seus dados no momento de apresentar um resumo, o que ocorre com frequência quando o jurista deseja apresentar “perfis”, “médias” – criações do pesquisador que não necessariamente refletem com precisão os dados –, no lugar de buscar resumir os componentes da coleta:

Qualquer que seja a forma como os acadêmicos escolham apresentar seus resumos, ou independente daquilo que eles decidam incluir nestes, uma advertência deve ser feita: **eles não devem reificar seus números**. Isso porque resumos de números isolados não precisam representar exatamente nem um caso. Então, por exemplo, **se nós observarmos nove dos doze jurados votando por condenar o réu, não resumiríamos esta informação dizendo que o jurado médio foi três quartos a favor da condenação** (EPSTEIN; KING, 2013, p. 34, grifos ausentes no original).

De fato, o resumo dos dados fornece uma descrição da observa-

ção dos fenômenos. O objetivo, porém, pode ir além: fazer inferências – mobilizar os fatos conhecidos para aprender sobre os fatos não conhecidos. Essas inferências são descritivas ou causais. “Enquanto os pesquisadores costumam utilizar resumos de dados para fazer inferências descritivas, inferências descritivas”, contudo, “são diferentes de resumos de dados” (EPSTEIN; KING, 2013, p. 36).

O objetivo da inferência descritiva é mobilizar os fatos conhecidos para aprender sobre fatos ainda não conhecidos. Epstein e King (2013, p. 36-37) dão o exemplo de uma pesquisa que buscava investigar, com foco no Japão, o que levava o crime organizado a surgir e que papel tinha essa modalidade de crime na economia. Eles coletaram e resumiram dados sobre o Japão de 1972 a 1997 e, com base nos dados coletados e resumidos, intentavam aprender sobre o crime organizado no Japão de um modo geral e aprender sobre o crime organizado em outras regiões, como a Rússia e Sicília. Assim, os fatos conhecidos (experiência japonesa quanto ao crime organizado no período de 1972 a 1997) foram mobilizados para aprender sobre fatos não conhecidos, mas almejados (crime organizado no Japão de modo geral e crime organizado em outros países – duas inferências descritivas). Tem-se, assim, uma pergunta genérica, cuja resposta recebe a contribuição de uma amostra específica como ponto de partida. Tenta-se, a partir das observações coletadas num país num período determinado de tempo, aprender algo sobre o país de um modo geral, e não apenas no lapso temporal mobilizado (EPSTEIN; KING, 2013, p. 37). Isso é uma inferência descritiva.

Ao mesmo tempo, estão procurando generalizar sobre o mundo baseados em testes em uma pequena parte dele. Isto é, eles querem aprender algo sobre os outros países, outras cortes [referência à investigação de Lederman] ou outros períodos de tempo, os quais eles não estão observando. Os fatos que eles não observam

ou conhecem são por vezes chamados características de uma população (por exemplo, todos os países de interesse, incluindo o Japão), os valores sobre os quais estão buscando aprender através da mensuração de uma amostra (por exemplo, o Japão nos anos de 1972 até 1997). [...] **o primeiro passo crítico para traçar uma inferência descritiva é identificar o alvo da inferência – o fato que gostaríamos de conhecer, como o crime organizado em todos os países ou os acordos em todos os casos** (EPSTEIN; KING, 2013, p. 37-38, grifo ausente no original).

Identificando com clareza o alvo da inferência, estabelecendo com precisão a população e a amostra mensurada, críticas dispensáveis à pesquisa podem ser evitadas, como a amostra selecionada para mensuração ser pouco representativa da população (EPSTEIN; KING, 2013, p. 38). O alvo da inferência precisa estar bem especificado:

Cabe aos pesquisadores, e não aos leitores, especificar o objeto de sua inferência. **Caso este objeto seja esquivo ou obscuro para os investigadores, o que eles devem fazer é imaginar como procederiam com um orçamento ilimitado e sem limites sobre a quantidade de tempo e esforço que poderiam despende**r. Se, nessa situação hipotética, eles descobrirem que são incapazes de esclarecer com grande precisão a quantidade a ser estimada, eles devem repensar o projeto em seus estágios anteriores, se não do zero. **De fato, sem um objeto identificado e não-ambíguo, um projeto de pesquisa não poderá ser razoavelmente avaliado e, portanto, não poderá ser bem-sucedido** (EPSTEIN; KING, 2013, p. 39, grifos ausentes no original).

Deve-se ter cuidado, outrossim, para não fazer inferências a par-

tir de uma amostra pouco representativa (uns casos “chave” – *string citations* – ou uma análise mais profunda de um único caso “chave”). Devem sempre estar explícitas as tentativas de inferência descritiva, no sentido de a amostra colhida ser representativa da população, de ficar claro qual seria o significado de “representativo” no contexto da pesquisa e de ser palpável que os casos selecionados estariam aptos a representar quaisquer casos que não os escolhidos (EPSTEIN; KING, 2013, p. 40). Essas providências evitam que a pesquisa induza o leitor em erro, de modo que os casos selecionados para a pesquisa sejam efetivamente exemplares da população, e não apenas os mais visíveis ao pesquisador. Para que as inferências descritivas tenham um maior grau de precisão,

[...] **[os pesquisadores] precisam revelar muito mais sobre o processo pelo qual eles geraram e observaram seus dados – todo o processo**, do momento em que o mundo gerou o fenômeno de interesse até o momento em que os dados estavam em sua posse e foram considerados definitivos (EPSTEIN; KING, 2013, p. 42, grifo ausente no original).

Assim, se as decisões referentes à seleção dos casos forem detalhadamente reveladas pelo pesquisador, o leitor terá condições de medir o grau de representatividade da amostra em face da população e poderá avaliar a qualidade das inferências tentadas (EPSTEIN; KING, 2013, p. 42). O renome do investigador é irrelevante para definir a validade das inferências: “somente a evidência – o processo pelo qual os dados foram observados, e não a fama, trabalho, *status* ou renda do investigador – é conteúdo da inferência científica feita com seriedade” (EPSTEIN; KING, 2013, p. 42-43).

Ainda sobre as inferências, outro tipo que se pode obter com a

pesquisa empírica é a inferência causal. Segundo Epstein e King (2013, p. 43-44), nos estudos causais o pesquisador deseja entender se uma variável dá causa a algum resultado (por exemplo, se a edição da Lei Seca diminuiu o número de acidentes de trânsito motivados por embriaguez ao volante). Nesse tipo de pesquisa, trabalha-se com uma variável causal principal (no exemplo dado, a edição da Lei Seca) aliada a uma variável dependente (possíveis eventos e resultados – no caso, se a Lei Seca aumentou, diminuiu ou não afetou o número de acidentes de trânsito causados por embriaguez ao volante).

No fim das contas, “uma inferência causal é a diferença entre duas inferências descritivas” (EPSTEIN; KING, 2013, p. 45). Recuperando o exemplo dado (Lei Seca), é indispensável ao pesquisador aprender sobre duas realidades diferentes: a realidade dos acidentes de trânsito por embriaguez ao volante antes da Lei Seca e a realidade dos acidentes de trânsito por embriaguez ao volante depois da Lei Seca. Assim, a diferença entre essas duas realidades permite identificar o efeito causal – que é o objetivo da inferência causal: saber em que grau a variável “Edição da Lei Seca” interferiu nessa realidade. Há, porém, um desafio adicional para a pesquisa causal (EPSTEIN; KING, 2013, p. 45): trata-se do “problema fundamental da inferência causal”, representado pela impossibilidade de os efeitos da existência de uma variável causal e da sua não existência serem simultaneamente verificados sobre a unidade investigada. No exemplo dado, é impossível verificar ao mesmo tempo as duas realidades estudadas: acidentes por embriaguez ao volante sem a Lei Seca e acidentes com a Lei Seca (após a data da entrada em vigor da Lei).

Por fim, Epstein e King (2013, p. 47) indicam que algumas diretrizes devem ser sempre respeitadas, independentemente do objetivo do pesquisador. Em primeiro lugar, a pesquisa deve ser replicável, isto é, quem a acessa deve poder avaliá-la sem quaisquer informações

adicionais. Obedecendo ao padrão de replicação, a pesquisa torna-se autossuficiente, e sua legitimidade científica sobrepõe-se a simplórios argumentos de autoridade. Ademais, os procedimentos escolhidos influenciam diretamente os resultados da pesquisa: se esses procedimentos forem enviesados, não se saberá como interpretar os resultados obtidos. No mesmo sentido, deve-se considerar a pesquisa empírica como um empreendimento social de aprender sobre o mundo, sendo relevante não o autor, mas sim sua contribuição à literatura acadêmica. Por fim, é preciso admitir que toda pesquisa terá um grau de incerteza, pois é impossível verificar completamente a realidade que se almeja conhecer (EPSTEIN; KING, 2013, p. 63). O ideal, portanto, é que o pesquisador saiba estimar esse grau de incerteza, para não enfraquecer o potencial das suas inferências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de se precaver ante esses “pontos cegos” (cultura parecerista; manualismo; reverencialismo; reificação de dados; etc.) é indiscutível, sobretudo diante da frequência com que conclusões da pesquisa jurídica impulsionam a criação ou reinvenção de políticas públicas. Trata-se de um esforço do pesquisador que, na pesquisa empírica em direito que trabalhe com coleta de dados e seu tratamento, precisa desenvolver autoconsciência, de modo a conferir credibilidade científica aos seus dados. Uma maneira de buscar precaver-se diante dessas naturalizações é a orientação de Epstein e King (2013, p. 42), já mencionada anteriormente: o percurso metodológico deve ser detalhado ao máximo, e todas as decisões do percurso devem ser reveladas para o leitor, pois somente assim este terá condições de medir o grau de representatividade da amostra em face da população. Quanto maior esse grau de representatividade, tanto mais qualificado é o nível das

inferências propostas na busca de achados válidos sobre a prática judicial dos institutos jurídicos.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Alexandre Samy de. O método quantitativo na pesquisa de direito. In: MACHADO, Maíra Rocha (org.). *Pesquisar empiricamente o direito*. São Paulo: Rede de Pesquisa Empírica em Direito, 2017.

EPSTEIN, Lee; KING, Gary. *Pesquisa empírica em direito: as regras de inferência*. São Paulo: Direito GV, 2013.

FIELD, Andy. *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NOBRE, Marcos et al. *O que é pesquisa em Direito?* São Paulo: Quartier Latin, 2005.

OLIVEIRA, Luciano. *Não fale do Código de Hamurábi!* A pesquisa sócio-jurídica na pós-graduação de Direito, sem data. Disponível em: https://www.uniceub.br/media/180293/Texto_IX.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry (org.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

VERONESE, Alexandre. Considerações sobre o Problema da Pesquisa Empírica em Direito e sua Baixa Integração na Área de Direito: A Tentativa de uma Perspectiva Brasileira a partir da Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação do Rio de Janeiro. *Revista da Procuradoria-Geral do Estado de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, 2013, p. 197-228.

CONCEPÇÕES ESSENCIAIS QUANTO AO PROCESSO DE PESQUISA NO ENGENDRAMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO



RAQUEL TORRES DE BRITO SILVA*

RESUMO

Quais são os principais desafios para o pesquisador que busca desenvolver uma abordagem acadêmica em prol de fomentar derradeiras contribuições para o campo científico? Mister se faz ressaltar, preliminarmente, que o objetivo cerne desse artigo consiste em promover algumas breves reflexões no tocante a construção de um trabalho que, efetivamente, proporcione resultados significativos para a comunidade e para os leitores das mais plúrimas áreas (reverberando, assim, o conhecimento sobre determinado assunto). Obtemperando essa pretensão gênese, utiliza-se aqui o método dedutivo-qualitativo, a partir de uma revisão bibliográfica construtiva, visando robustecer as informações a serem explanadas.

Palavras-chave: Pesquisa. Desafios. Conhecimento.

* Advogada pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Aracaju-SE, Brasil. Membro da Comissão de Defesa dos Direitos dos Animais- CDDA da OAB/SE. Mestranda em Direito (Pós-Graduação Stricto-Sensu) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão-SE, Brasil. Área de Concentração do Mestrado: Constitucionalização do Direito. Linha de Pesquisa: Eficácia dos direitos fundamentais e seus reflexos nas relações sociais e empresariais. Pós-graduada (lato sensu) em Advocacia Pública pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Bacharel em Direito pela Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe (FANESE), Aracaju-SE, Brasil.

ABSTRACT

What are the main challenges for a researcher seeking to develop an academic approach to foster ultimate contributions to the scientific field? Mister it is pointed out, first of all, that the core objective of this article is to promote some brief reflections regarding the construction of a work that effectively provides significant results for the community and for the readers of the most diverse areas (thus reverberating knowledge on a given subject). In order to achieve this goal, the deductive-qualitative method is used, based on a constructive bibliographic review, in order to strengthen the information to be explained.

Keywords: Research. Challenges. Knowledge.

INTRODUÇÃO

Quais são os principais desafios para o pesquisador que busca desenvolver uma abordagem acadêmica em prol de fomentar derradeiras contribuições para o campo científico? Estudar acerca dos métodos e das técnicas de pesquisa, sobretudo nas relações sociais das mais diversas áreas, projeta um forte interesse para os pesquisadores, acadêmicos e profissionais, que se empenham na promoção dos resultados de suas pesquisas almejando-se promover o robustecimento do conhecimento (sobre determinado assunto, objeto de estudo) para a comunidade.

Para responder a questão problema supraexposta, é primordial o reconhecimento de algumas dificuldades presentes no processo de elaboração de uma pesquisa. Sendo assim, o presente artigo objetiva, primordialmente, elucidar acerca da necessidade de analisar os principais caminhos traçados pelo pesquisador na escolha e aperfeiçoamento de sua pesquisa, desde os passos preliminares da observação até as linhas conclusivas engrandecidas por intermédio de autorrevisões e autocríticas.

Tendo em vista a relevância e a forte influência da pesquisa social, não apenas em âmbito exclusivamente acadêmico, mas também valorizada no campo profissional, é de suma importância o destaque no

que tange a análise de algumas concepções essenciais para o robustecimento do processo de pesquisa em prol de fomentar o conhecimento para toda a comunidade de leitores das suas mais diversas áreas.

O processo de pesquisa logra êxito gradativo com muita persistência; rigor metodológico; humildade científica; recortes temáticos em prol do aprofundamento daquela linha intelectual de interesse; seleção de bibliografias apropriadas; leituras diversas e aprofundadas; autocrítica e autorrevisões das informações até então obtidas e, acima de tudo, o anseio de contribuir com o fomento do conhecimento, tendo sua pesquisa como instrumento para tal intento.

Nesses moldes, para o desenvolvimento do presente artigo, algumas questões menores nortearão a pesquisa: quais são as primordiais contribuições, dentro do acervo bibliográfico selecionado, para o devido incentivo didático de tais reflexões? Quais são os principais passos do pesquisador em prol do estímulo de sua pesquisa na promoção do conhecimento? Quais são as vantagens essenciais advindas na divulgação desses trabalhos?

Na construção dessas respostas, objetiva-se aqui especificamente: estudar quais são as primordiais contribuições, dentro do acervo bibliográfico selecionado, para o devido incentivo didático de tais reflexões; apontar quais são os principais passos do pesquisador em prol do estímulo de sua pesquisa na promoção do conhecimento; refletir acerca das vantagens essenciais advindas na divulgação desses trabalhos.

Para a análise dessas principais concepções, é de suma relevância apontar os ensinamentos de alguns autores e pesquisadores empenhados na promoção dessas reflexões. Destaque-se aqui o uso do método dedutivo, de natureza qualitativa, aprimorando-se o presente trabalho por intermédio da doutrina e de trabalhos científicos que corroboram com a temática em apreço.

1 O PROCESSO DE PESQUISA E A BUSCA PELA AQUISIÇÃO E PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo serão abordadas as principais contribuições de alguns autores pesquisadores no que tange a importância da construção de uma pesquisa e da consequente obtenção e fomento do conhecimento.

Destaque-se que, na análise das concepções essenciais para o robustecimento do processo de pesquisa, na sua derradeira busca pelo conhecimento, sobretudo o científico, salutar se faz pontuar sobre a relevância inofismável das informações colhidas e dos questionamentos críticos realizados sobre determinado assunto que instiga o estudo do pesquisador. Juntos eles formam um ciclo contínuo, na medida em que diferentes tipos de opiniões proporcionam sempre a busca por novas perguntas e indagações que constitui a sua base e impulsiona a pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Logo, diferentemente de outros tipos de conhecimentos- como o popular/senso comum; filosófico e religioso-, o científico “é transmitido por intermédio de treinamento apropriado, sendo um conhecimento obtido de modo racional, conduzido por meio de procedimentos científicos. Visa explicar ‘por que’ e ‘como’ os fenômenos ocorrem (...)” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 16).

Observar-se-á, nesse artigo, algumas lições valiosas de vários autores que almejam a promoção do conhecimento e de reflexões que são essenciais para todo pesquisador que procura informações metodológicas adequadas em prol de robustecer seu trabalho e, por conseguinte, contribuir na aquisição e propagação do conhecimento proveniente dos seus respectivos resultados e linhas conclusivas.

Dessa forma, percebemos que pesquisar “é simplesmente reunir informações necessárias para encontrar resposta para uma pergun-

ta e assim chegar à solução de um problema” (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p. 7).

Nessa linha intelectual, pretendendo-se, originariamente, elucidar acerca da necessidade de analisar os principais caminhos traçados por um pesquisador na escolha e aperfeiçoamento de seu trabalho, desde os passos preliminares da observação até as linhas conclusivas e engrandecidas pelas autorrevisões e autocríticas, apontar-se-á, a seguir, alguns ensinamentos gratificantes para atingir o objetivo em baila.

Inicialmente, como bem explana Richardson (1999), a única maneira de aprender a pesquisar é fazendo uma pesquisa. O profissional e/ou acadêmico não pode temer tal desafio, mas buscar superá-lo em prol da obtenção de resultados que sejam gratificantes para todos, contribuindo com seu trabalho para os leitores das mais diversas áreas do conhecimento e dialogando com estes.

A confecção de uma pesquisa pode andar para frente e para trás, avançar um passo ou dois e recuar, podendo ao mesmo tempo antecipar etapas ainda não iniciadas e prosseguir. Cada passo do processo de pesquisa tende a influenciar as demais etapas, sendo que os estágios de tal produção se interligam mutuamente (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000).

Destarte, os caminhos traçados na feitura da pesquisa exigem paciência e persistência, pois o processo que se leva para a obtenção do produto final reflete o impulso destemido e ético por parte do pesquisador.

Nesta ambiência, Richardson (1999) explana acerca da importância do desenvolvimento de destrezas por parte do pesquisador (atreladas desde a procura de bibliografia disponível e acessível, até as preliminares diretrizes traçadas e relacionadas ao problema que o instiga, em prol do mesmo obter uma resposta com considerações conclusivas fundamentadas e plausíveis).

Todavia, convém destacar sua importante afirmação de que “não existe uma pesquisa perfeita” (RICHARDSON, 1999). não existe uma

pesquisa perfeita. Na medida em que o homem é desprovido de perfeição, pois a falibilidade é inerente aos seres humanos, logo seus produtos tendem a puxar tais imperfeições. Dessa forma, não se espera que o pesquisador busque uma impecável contribuição. Ter-se-á em mente que, embora imperfeito, o trabalho deve ser estimulado em prol de agregar-se conhecimento e contribuir-se da melhor forma possível para o seu fomento respectivo.

Afinal, uma pesquisa:

oferece o prazer de resolver um enigma, a satisfação de descobrir algo novo, algo que ninguém mais conhece, contribuindo, no final, para o enriquecimento do conhecimento humano. Para o pesquisador iniciante, no entanto, existem outros benefícios, mais práticos e imediatos. Em primeiro lugar, a pesquisa o ajudará a compreender o assunto estudado de um modo muito melhor do que qualquer outro tipo de trabalho. A longo prazo, as técnicas de pesquisa e redação, uma vez assimiladas, capacitarão o pesquisador a trabalhar por conta própria mais tarde, pois, armá, coletar informações, organizá-las de modo coerente e apresentá-las de maneira confiável e convincente são habilidades indispensáveis, numa época apropriadamente chamada de “Era da Informação”. (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p. 3).

Para a análise dos principais caminhos traçados pelo pesquisador, é primordial um conhecimento prévio e sério acerca da realidade em que está inserido. Com tal observância, possível será enxergar uma problemática que o instigue e o faça curioso para buscar uma ou várias respostas possíveis de modo a, conseqüentemente, colher dados a respeito, aprofundando a busca pela aquisição do conhecimento.

Por derradeiro, um pesquisador estimulado por determinado (s) problema (s) observado (s) deve ter noções primordiais no que tange a metodologia empregada e as técnicas de pesquisa a serem utilizadas na estruturação metodológica (adequada) de sua pesquisa.

Até mesmo os pesquisadores mais experientes sabem que encontrarão nas etapas de uma pesquisa: “trabalho árduo, mas também o prazer da investigação, alguma frustração, mas compensada por urna satisfação ainda maior, momentos de indecisão, mas a confiança de que, no final, tudo irá se encaixar” (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p. 1).

De insofismável relevância, evidenciem-se aqui nove passos essenciais para o planejamento preliminar de uma pesquisa que seja adequada e com o devido rigor metodológico: 1. Mostrar seu incentivo e dificuldade na pesquisa; 2. Base teórica e racional; 3. Objetivos da pesquisa; 4. Possíveis respostas; 5. Formulação de hipóteses e objetivos específicos; 6. Plano e procedimentos; 7. Classificar os pressupostos; 8. Determinar as limitações; 9. Delimitar a pesquisa (RICHARDSON, 1999, p. 319).

Após as explanações destacadas nos trechos preliminares, o planejamento original de uma pesquisa, contudo, é suscetível de mudanças, revisões, aperfeiçoamentos e moldagens. Esses pontuados passos vislumbram “o tipo e a forma do produto que pretendem obter, um produto que exprima sua intenção de alcançar um determinado resultado e cujas partes todas sejam planejadas contribuindo para a obtenção desse resultado” (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p. 2).

Decerto que, como outrora apontado, a falibilidade, sendo inerente ao ser humano, projeta trabalhos que tendem a imperfeição- na medida em que existem “erros mais comuns” praticados pelo pesquisador em todas (ou algumas) etapas desse processo de elaboração do trabalho. Isso merece a devida atenção para que os prováveis equívocos, quando identificados, sejam corrigidos. Essa realidade constitui, portanto, um dos principais desafios do pesquisador.

Importante se faz, neste momento, elencar quais são esses principais erros buscando, assim, aprimorar a conscientização do leitor e, por conseguinte, desestimular suas repetições corriqueiras.

Há erros comuns: na formulação de uma pesquisa; na revisão de literatura; na coleta de dados; na aplicação de testes padronizados; no uso da estatística; no plano de pesquisa e na metodologia; na pesquisa histórica; na pesquisa descritiva; nas enquetes; nas entrevistas; nos estudos observacionais; na análise de conteúdo; na análise de relações entre variáveis; na pesquisa experimental; no processamento de dados; e na preparação do relatório (RICHARDSON, 1999, p. 321).

Com a ciência preliminar acerca desses principais erros e, por derradeiro, sendo estes os principais desafios do pesquisador, destaque-se aqui a possibilidade de visualizarem-se algumas falhas em praticamente todas as etapas e tipologias de pesquisas.

Dessa forma, persiste, mais uma vez, o conselho de Richardson (1999) de que não existem pesquisas perfeitas. Todavia, necessário se faz o conhecimento prévio sobre tais possibilidades de erros em prol de desviar-se deles no intuito de propiciar um trabalho da melhor e mais correta forma possível. Aqui consiste o desafio: vislumbrar e reconhecer tais erros em prol de superá-los.

Nessa construção intelectual, mesmo na presença de certos padrões a serem adotados, o pesquisador deve possibilitar um toque pessoal na sua produção. Afinal, “quem redige tem a liberdade de adotar diferentes pontos de vista, enfatizar uma variedade de ideias e imprimir uma feição personalizada ao seu trabalho” (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p. 3).

É de suma relevância destacar acerca das demais peculiaridades salutares da pesquisa social, a qual requer, entre outros cuidados, “muita atenção, humildade, honestidade intelectual e rigor metodológico, desde a eleição do tema para estudo, seguindo em todos os seus passos até o relatório final” (RICHARDSON, 1999, p. 260).

Começando pela escolha do tema, importante se faz suscitar, nesse momento, os dizeres de Eco (2008). Conforme seus ensinamentos, a escolha do tema, para o estudo e construção do trabalho científico/acadêmico, é parte crucial para a desenvoltura de todas as demais etapas.

Na confecção temática pode-se escolher um assunto antigo sob uma nova ótica, ou um assunto da atualidade com certo aprofundamento.

Contudo, embora seja escolhido um tema muito discutido ou “pobre” em literatura, é possível executar uma excelente produção acadêmica desde que haja empenho do pesquisador pautando-se no acervo bibliográfico a ele disponível.

No que tange ainda a esse levantamento do material bibliográfico, referente a toda classificação das fontes selecionadas no desenvolvimento de sua pesquisa, é imprescindível a fidelidade frente às informações consultadas (livros, periódicos, coletâneas, dissertações, ensaios). As citações, desde que fiéis, projetam a ética acadêmica e pessoal necessária (LIMA; MIOTO, 2007).

Nessa ambiência, notar-se-á que, para um adequado planejamento da pesquisa, deve-se ponderar sobre sua etapa preliminar: a própria observação da dada realidade e confecção da problemática que o estimule a pesquisar.

Nesta elaboração do planejamento de pesquisa, é necessária a preocupação em fazer esboços, utilizar rascunhos, delinear o que se pretende fazer, ordenar suas ideias, desenvolver o que se promete no decorrer da pesquisa, instigar o leitor, preparar fichas (de leituras, temáticas, de autor, de citações, de trabalho, etc.) tanto das fontes primárias quanto das secundárias (ECO, 2008).

Na medida em que o objetivo cerne da pesquisa é a aquisição e promoção do conhecimento, intenta-se, por derradeiro, resolver alguns problemas específicos que instigam o pesquisador, gerando teorias inéditas/originais ou avaliando as teorias já existentes, contudo de

modo a aperfeiçoá-las com suas contribuições pautadas em uma nova ótica/percepção.

Ainda consoante suas preciosas lições, Richardson (1999, p. 16) ensina-nos que a pesquisa obtempera: a resolução de alguns problemas práticos, no qual o pesquisador se interessa em descobrir respostas, pautando-se em problemas específicos ou descritivos sobre um fenômeno; a formulação de teorias, baseando-se aqui em pesquisas de natureza exploratória na tentativa de descobrir relações entre os fenômenos; e construção de pesquisas para testar teorias, o qual exige formulações precisas em torno do problema analisado.

Presentes tais pretensões na formulação do trabalho científico/acadêmico, o pesquisador deve fomentar atitudes persistentes em prol da necessidade do desenvolvimento gradativo daquela produção, somando a isso uma autocrítica em cada etapa e resultado obtido; reorganizar o conceito de saber e expandir uma nova visão que permita o gradativo reconhecimento das incertezas, bem como da falta de clarezas, das relatividades, instrumentalizações e ambiguidades que podem aparecer durante o caminho traçado (RICHARDSON, 1999).

Nessa linha de pensamento, Richardson (1999) ainda explana acerca das peculiaridades da mente humana nessa construção do conhecimento, a qual interliga-se com a sua própria existência.

Para amplificar a construção intelectual, alguns dos principais caminhos do pesquisador consistem na importância dada à revisão do conteúdo; avaliação do conhecimento; análise dos dados até então colhidos; construção de um modelo; definição de meta (s). Esses caminhos reverberam como as principais características do método científico, o qual estimula o “pensar cientificamente” e, por conseguinte, o “pensar criticamente” (RICHARDSON, 1999, p. 25).

2 AS PRINCIPAIS ETAPAS CONSTRUTIVAS DA PESQUISA CIENTÍFICA

Faz-se pertinente, neste momento derradeiro, destacar a seguir quais são as principais etapas, os essenciais caminhos, traçados pelo pesquisador na escolha e aperfeiçoamento de sua pesquisa, desde os passos preliminares da observação até suas linhas conclusivas. Dessa forma, intenta-se alcançar o objetivo cerne do presente artigo na medida em que o pesquisador buscará enfrentar os vários desafios/passos desse processo construtivo de conhecimento.

Inicialmente, tendo a prévia ciência do rigor metodológico, da humildade científica, e com a devida destreza em prol da construção da pesquisa, o pesquisador deve encontrar uma pertinente problematização (no intuito de respondê-la com os dados colhidos), partindo, sobretudo, da observação de dada realidade em prol de obter soluções prováveis.

Destarte, antes de traçar breves apontamentos sobre a presente observação, saliente-se aqui acerca da inexorável relevância da supracitada “humildade científica”, precipuamente quanto às leituras realizadas na construção do trabalho, na medida em que “qualquer pessoa pode ensinar-nos alguma coisa” (ECO, 2008, p. 160).

Essa humildade, nas concepções de Eco (2008), reflete o conselho de não se desprezar certas fontes, embora menos corriqueiras ou usuais. Sendo assim, se determinadas bibliografias são de interesse do pesquisador, este deve construir a devida capacidade de usá-las, fundamentando a importância das mesmas. Afinal, qualquer ideia, mesmo antiga, “é capaz de aperfeiçoar nosso conhecimento” (FEYERABEND, 1977, p. 65).

O pesquisador, portanto, partindo de uma preliminar observação, inicia a investigação do que lhe interessa com “[...] um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (MINAYO, 1994, p. 18).

Nessa ambiência, verifica-se que a vigência de determinadas tendências metodológicas, ao longo do caminho traçado pelo pesquisador, revela uma “concepção do mundo” (a ser explorada pelo pesquisador). “Ordenar e ‘encaminhar’ o pensamento é algo necessário”, consubstanciando-se no que fundamenta o método (SALDANHA, 2005, p. 78).

Destaque-se, nessa arquitetura, que o conhecimento, visado pelo pesquisador, avança pela especialização do seu objeto de estudo. Sendo assim, “o conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objecto [sic] sobre que incide” (SANTOS, 1995, p. 46).

Logo, se faz inexoravelmente importante tal recorte e análise aprofundada do objeto de estudo, o interpretando com fontes apropriadas. Afinal, o campo da interpretação se adapta conforme as fontes e circunstâncias observadas (BOURDIEU, 1989). A interpretação é uma forma importante de conhecimento, pautando-se na atribuição de sentidos, buscando convencer sobre algo, e se baseando nas técnicas de argumentos e nas suas respectivas funções (ATIENZA, 2003).

Sendo assim, “parece óbvio que a interpretação e a argumentação, para dar um exemplo, interpenetram-se e não podem ser rigorosamente separadas, assim como não se podem apartar a interpretação e a sugestão de decisão” (ADEODATO, 2013, p. 23).

Na construção da pesquisa e na sua construção textual, o pesquisador encontra-se constantemente tecendo linhas de argumentos em prol da defesa ou crítica do seu objeto de estudo e no derradeiro convencimento do seu leitor. Logo, a argumentação consiste “na apresentação de argumentos, raciocínio, através dos quais se pretende obter determinados resultados”, estando presente em todo discurso e “constituindo uma ação pela linguagem, sendo o objetivo dessa ação, muitas vezes, a persuasão” (FRASSON, 1992, p. 1-2). Desse modo, o processo de argumentação “é, acima de tudo, um ato de comunicação” (DITTRICH, 2008, p. 33).

A definição do problema da pesquisa é essencial para impulsionar o andamento do seu trabalho (OLIVEIRA, 2004). Sendo assim, tamanha a importância da pesquisa e do seu objeto de estudo, é possível aumentar o sentido dos resultados obtidos e ampliar suas percepções. Logo, notar-se-á que a pesquisa busca “o sentido de seus resultados” (SELTIZ, 1972, p. 552).

Contudo, todo trabalho deve ser rigorosamente fundamentado e fiel às fontes colhidas, que são as bases do robustecimento acadêmico.

No caso do direito comparado, o qual “tem uma importância fundamental na medida em que fornece elementos para uma investigação científica do direito” (PESSOA, 2009, p. 95), a atenção deve ser igualmente enfatizada quanto ao objeto de estudo e as fontes consultadas.

Para aqueles que se interessam em tal campo comparativo, é mister, inicialmente, “a determinação do campo do estudo comparativo e escolha das fontes de informação”, (PESSOA, 2009, p. 97).

Por derradeiro, como demais caminhos primordiais a serem seguidos pelo pesquisador, têm-se também: a formulação das suas hipóteses (como respostas possíveis de serem testadas e fundamentadas); a predição (como tentativa de prever o resultado do teste de sua hipótese); a experimentação (como a manipulação e comparação dos resultados até então obtidos); as análises (de tais dados); até as derradeiras considerações conclusivas por intermédio da última etapa em prol da aceitação ou rejeição da (s) hipótese (s) anteriormente traçadas: a confecção do seu relatório final (RICHARDSON, 1999, p. 26-29).

Na medida em que a epistemologia, como Teoria do Conhecimento, consiste em uma reflexão geral em torno da construção desse conhecimento, estudando-se os postulados, as conclusões e métodos empregados dos diferentes ramos do saber científico, busca-se tratar dos problemas levantados (BOMBASSARO, 1993), adotando-se, nesse ínterim, algumas posturas cognitivas na busca da compreensão acerca

das nossas crenças (DANCY, 1990), e tendo como uma de suas áreas a análise filosófica da natureza do conhecimento e de sua relação com a verdade (RUSSELL, 1912).

Pelo exposto, por intermédio da pesquisa e “vinculando-se pensamento e ação”, alimenta-se “a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 1994, p. 17).

Dessa forma, em face aos ensinamentos expostos, traçando-se atentamente tais caminhos, cientes dos principais desafios, do dinamismo social e do aperfeiçoamento gradativo das regras metodológicas, o pesquisador atingirá a satisfação precípua com sua pesquisa: adquirir e fomentar o conhecimento, contribuindo para a comunidade em geral com as informações cuidadosamente obtidas e dialogando com o leitor de modo a instigá-lo a debruçar-se sobre seu trabalho com pertinência temática demonstrada.

CONCLUSÃO

Convém agora destacar, a título conclusivo, que os principais desafios na elaboração de uma pesquisa acadêmica e no fomento das suas consequentes contribuições, consistem essencialmente: na adoção do rigor metodológico, com conhecimento prévio e correto acerca dos métodos, técnicas de pesquisa e coleta de dados; na humildade científica; na construção do acervo bibliográfico; na elaboração de um problema; de questões hipóteses e norteadoras para desenvolver o trabalho; na delimitação dos objetivos; na fidelidade de citar as fontes frente às informações colhidas; no ignorar da “supervalorização do pitoresco”; na construção de uma pesquisa que dialogue com seus leitores das mais plúrimas áreas do conhecimento; dentre outros pontos.

Nessa linha intelectual, objetivando elucidar acerca da necessidade de analisar os principais caminhos traçados pelo pesquisador na

escolha e no aperfeiçoamento de sua pesquisa, observar-se-á que tais passos constituem em verdadeiros desafios a serem superados e aprimorados pelo pesquisador durante todo o desenvolvimento gradativo de sua pesquisa.

Esses supraexpostos vislumbres são imprescindíveis desde as etapas preliminares de construção da pesquisa, como na observação, na delimitação do problema e na definição do objeto de estudo, até o relatório final e a confecção das considerações conclusivas.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. **Retórica analítica como metódica jurídica**. Argumenta- UENP, Jacarezinho, n° 18, P. 11-29, 2013. Arquivo Pessoal.

ATIENZA, Manuel. **As razões do direito**. Teorias da argumentação jurídica. Tradução de Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Editora Landy, 2003.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da Epistemologia**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BOOTH, Wayne C; COLOMB, Gregory G. WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. Tradução de Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fomes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A força do direito**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

DANCY, Jonathan. **Epistemologia Contemporânea**. Portugal: Ed. Edições 70- Brasil, 1990.

DITTRICH, Ivo José. Por uma retórica do discurso: argumentação técnica, emotiva e representacional. **Revista Alfa**, São Paulo, 52 (1): 21-37, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1465>. Acesso em: 25 out. 2019.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. 21. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

FRASSON, Regina Mafalda Denardin. A intertextualidade como recurso de argumentação. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria**. Edição n. 4, (Dez. 1992). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11440/pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>. Acesso em 07 out. 2019.

MARCONI, M; LAKATOS, E. **Metodologia Científica**. São Paulo, Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes et. al. (org.). 21ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em 07 out. 2019.

OLIVEIRA, Luciano. **Não fale do código de Hamurábi!** A pesquisa sociojurídica na pós-graduação em Direito. In: OLIVEIRA, Luciano. Sua Excelência o Comissário e outros ensaios de Sociologia jurídica. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. **Manual de Metodologia do Trabalho Científico: Como Fazer uma Pesquisa de Direito Comparado**. Aracaju: Evocati, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al). São Paulo: Atlas, 1999.

RUSSELL, Bertrand. **The Problems of Philosophy**. Home University Library, 1912.

SALDANHA, Nelson. **Da teologia à metodologia: secularização e crise do pensamento jurídico**. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª edição. Porto: Edições Afrontamento, 1995. Disponível em: <F:/UFS-MESTRADO/Boaventura de Sousa Santos- Um discurso sobre as ciências.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Herder, 1972.

METODOLOGIA DE PESQUISA: A ARGUMENTAÇÃO COMO UMA IMPORTANTE FERRAMENTA DE TRABALHO NA ESFERA JURÍDICA*



JACQUELINE TAÍS MENEZES PAEZ CURY**

LUCAS GONÇALVES DA SILVA***

RESUMO:

Ao redigir um trabalho acadêmico, o pesquisador precisa usar o raciocínio para demonstrar a lógica do seu fundamento através de uma importante ferramenta denominada argumentação. O texto argumentativo é um poderoso instrumento de persuasão desenvolvido pelo ser humano que se resume a uma variedade de recursos oferecidos pela linguagem. Nesse sentido, o objetivo, deste artigo é analisar algumas técnicas argumentativas com base no conhecimento doutrinário e responder a seguinte indagação: Existe alguma técnica de argumentação que seja mais adequada para a elaboração de trabalhos intelectuais no âmbito jurídico?. Compreende-se que o arcabouço de todo trabalho acadêmico deve estar embasado no silogismo, seja na forma explícita ou implícita. Para isso, será utilizado o método qualitativo.

Palavras-chave: Metodologia de Pesquisa. Argumentação. Esfera Jurídica.

* O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001.

** Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito Constitucional pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela Uni-FG. Advogada. Graduada em Direito pela Universidade Tiradentes (UNIT). Técnica em Transações Imobiliárias. Atualmente, dedica-se, com exclusividade, ao Mestrado como Bolsista da CAPES, sob a orientação do Dr. Lucas Gonçalves da Silva. E-mail: jacquelinecuryadvocacia@gmail.com.

*** Professor do Mestrado e da Graduação em Direito na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Orientador da Mestranda Jacqueline T. M. P. Cury. E-mail:lucasgs@uol.com.br.

ABSTRACT

When writing an academic work, the researcher needs to use reasoning to demonstrate the logic of his foundation through an important tool called argumentation. The argumentative text is a powerful instrument of persuasion developed by the human being that boils down to a variety of resources offered by language. In this sense, the objective of this article is to analyze some argumentative techniques based on doctrinal knowledge and answer the following question: Is there any argumentation technique that is more appropriate for the elaboration of intellectual works in the legal sphere? . It is understood that the framework of all academic work must be based on silogism, either in explicit or implicit form. For this, the qualitative method will be used.

Keywords: Search Methodology. Argument. Legal Sphere.

“O próprio direito, na sua essência basilar, consiste fundamentalmente em argumentar”. (ATIENZA, 2003).

1. INTRODUÇÃO

O estudo da metodologia científica ainda é uma disciplina que causa apreensão aos alunos universitários e até mesmo aos mestrandos, por ter sido estigmatizada como uma disciplina que trata meramente de regras de padronização, em outras palavras, os estudantes *a priori* supõem que a disciplina se resume ao ensino das regras da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

Porém, não é preciso muito esforço para romper este paradigma, basta a simples leitura de alguns índices das obras desta matéria para perceber que a metodologia científica é uma ciência norteadora, especialmente para aqueles que desejam seguir a carreira acadêmica. Na verdade, o conhecimento sobre a metodologia de pesquisa constitui um conjunto de métodos que orientam o estudante antes e durante a produção de seus trabalhos acadêmicos, para que estes possam expor as suas ideias a respeito de sua pesquisa de forma coerente, racional e cautelosa.

Vale ressaltar que o texto científico para ser aceito pela comunidade acadêmica, além de respeitar as regras da ABNT, precisa estar bem fundamentado, ou seja, necessita proporcionar clareza na construção do raciocínio e isso é possível através da técnica da argumentação. Por isso, considera-se relevante a pesquisa sobre técnicas de argumentação neste trabalho, pois o uso bem articulado das palavras tem o potencial de aperfeiçoar a redação do trabalho acadêmico. Este artigo científico tem como objetivo apresentar algumas técnicas argumentativas com base no conhecimento doutrinário e responder a seguinte indagação: Existe alguma técnica de argumentação que seja mais adequada para a elaboração de trabalhos intelectuais no âmbito jurídico?

A hipótese para responder a esse questionamento consiste na compreensão de que o arcabouço de todo trabalho acadêmico deve estar embasado no silogismo, seja na forma explícita ou implícita. Logo, o objetivo central deste trabalho é analisar se há algum procedimento estrutural específico sobre a construção argumentativa que seja compatível com a redação de trabalhos acadêmicos. Desta forma, utilizou-se como metodologia uma pesquisa bibliográfica qualitativa, através da leitura, avaliação e sínteses das informações contidas em vários obras jurídicas, filosóficas e metodológicas. Além disso, foram realizadas citações de alguns trechos de livros e reflexões em forma de breves comentários para o deslinde deste trabalho.

2. GÊNESE E CONCEITO DA ARGUMENTAÇÃO

A argumentação alude ao verbo latino *arguere* que significa “tornar claro, ser claro, dar brilho”, ou seja, a sua origem etimológica tem o sentido de tornar claro o discurso, dar brilho as ideias, ser claro a transferir as ideias do plano imaginário para o plano da linguagem.

A retórica é inata ao ser humano e de acordo com Massmann (1992), começa a ser desvendada durante a infância, quando a criança, passa a defender os seus interesses perante outros sujeitos e embora seja uma argumentação da oralidade, ainda muito simples, é uma maneira de defender uma opinião, um ponto de vista ou um desejo.

O uso da argumentação na esfera jurídica e na política tem a sua origem com o advento da democracia, durante o Século V, na Grécia antiga e continua a ser objeto de apreciação na contemporaneidade, por pesquisadores das diversas esferas do saber, como filósofos, literatos, especialistas da linguagem e linguistas. Estes últimos criaram diversas teorias argumentativas, a partir de uma perspectiva da língua. (SENA; FIGUEIREDO, 2013).

Aristóteles, com a publicação da obra *Arte Retórica*, trouxe muitas contribuições para os estudos retóricos, dando origem a sistematização da estrutura do pensamento racional, o que permitiu a construção de provas argumentativas para convencer as pessoas, cujas contribuições não se encerram nesta obra, mas se estendem à obra *Órganon*, a qual estabelece as bases da lógica formal. (SENA; FIGUEIREDO, 2013).

Vale ressaltar que Aristóteles propõe a existência de três elementos na composição do discurso: aquele que fala; aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala. Além disso, sugere a existência de três tipos de ouvintes que atuam no discurso: e o juiz que julga sobre coisas passadas, o espectador que olha o presente e a assembleia que olha o futuro.

Além disso, o supracitado filósofo, cria três tipos de gêneros de discurso retórico: o deliberativo, o judiciário e o demonstrativo (epidíctico). Aristóteles ensina que a argumentação não é completamente construída pelo orador por estar conexa diretamente com as crenças do auditório, isto é, com os *topoi*, ou seja, com os lugares comuns que os indivíduos adotam como ponto de partida de uma argumentação. (SENA; FIGUEIREDO, 2013). O raciocínio tópico, foi

criado por Aristóteles parte de premissas verdadeiras que criam um efeito de verdade.

Os *topoi* possuem três propriedades: universal, geral e gradual. É *universal* por ser comum a comunidade linguística, num sentido bastante limitado. É *geral* por poder ser aplicado em várias situações análogas, além do momento em que se fala. E é *gradual* por relacionar duas escalas (gradações), isto é, “quando se percorre uma das escalas e o sentido no qual se percorre uma implica um certo sentido para o percurso na outra” (DUCROT, 1989).

O processo de ação argumentativa está presente em todo e qualquer discurso, constituindo uma ação pela linguagem, em outras palavras, consiste em emitir de forma racional e argumentada, por meio da linguagem (discurso), determinado ponto de vista que será submetido à apreciação do auditório (leitor), a fim de que sejam obtidos determinados resultados, tais como: a persuasão e a adesão.

Conforme assinala Dittrich, (2008), o processo de argumentação é um ato de comunicação que pressupõe interação humana entre os agentes do discurso: orador e auditório e, portanto, surge a seguinte relação representacional: cada um joga com as armas que possui, na luta para impor a sua opinião e na resistência para rejeitá-la, prosseguindo e contestando seus próprios valores e suas crenças. Segundo ele, a partir desta interação, pode revelar-se as seguintes atitudes: indiferença, tolerância e não aceitabilidade dos juízos emitidos pelo orador.

Entretanto, ele defende que para a adesão ser alcançada, exige-se do orador (autor) o conhecimento técnico sobre o procedimento argumentativo que inclui o domínio a respeito da organização dos argumentos, pautados em pontos de vista comumente aceitáveis.

Acrescenta ainda, que atribui valor a retórica, o elemento técnico que habita não só no conteúdo das informações em que se apoiam, mas também na lógica em que os argumentos são apresentados, nas

evidências utilizadas como justificativa e até mesmo na autoridade a que recorrem. Na interação entre o orador e o auditório, é primordial que o auditório seja capaz de acompanhar a linha de raciocínio em desenvolvimento, qual seu ponto de partida, em quais crenças e valores se apoiam e para que opinião busca-se aceitação. (DITTRICH, 2008).

Deste modo, entende-se que a argumentação é uma forma de interação humana, onde aquele que argumenta pretende interferir sobre as motivações e convicções do outro sujeito, com o objetivo de alterá-las ao seu ponto de vista, bem como aumentar a adesão.

3 O USO DA ARGUMENTAÇÃO E DOS *TOPOI* DE ARGUMENTAÇÃO

A ciência do direito, na sua essência basilar, consiste essencialmente em argumentar (ATIENZA, 2003), portanto, não há como atuar na esfera jurídica sem o uso desta ferramenta. “Parece óbvio que a interpretação e a argumentação, para dar um exemplo, interpenetram-se e não podem ser rigorosamente separadas, assim como não se podem apartar a interpretação e a sugestão de decisão”. (ADEODATO, 2013, p. 23). Nesse sentido, entende-se que a interpretação busca o convencimento sobre algo com base nas técnicas de argumentação e nas suas funções.

A incorporação da retórica aos discursos jurídicos na sociedade moderna foi analisada por pesquisadores como Robert Alexy e Chaïm Perelman, referenciais das recentes teorias argumentativas do Direito. Conforme menciona Perelman (2005) em sua obra *Tratado da Argumentação – a Nova Retórica*, publicada em parceria com Olbrechts-Tyteca no final da década de 50, os estudos são realizados com o intuito de retomar e ao mesmo tempo renovar a retórica dos gregos, concebida como a arte do bem falar de modo a convencer.

Focault (2014) considera que o autor deve ser entendido como um princípio do discurso que precisa manter o foco de sua coerência no que ele escreve e no que fica implícito. Para ele, a disciplina é considerada um princípio do discurso e se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos.

Salienta-se que na esfera do direito, o discurso jurídico é um instrumento indispensável ao pleno exercício da cidadania na sociedade moderna, cuja argumentação é a coluna mestra, que sustenta a sua estrutura e lhe assegura a continuidade. Ademais, a argumentação é responsável pelas vinculações discursivas, pela articulação dos enunciados (parágrafos), de tal maneira que a soma desses enunciados seja convertida em um texto.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos e dizer o verdadeiro é senão obedecer as regras de uma polícia discursiva que deve ser reativada pelo autor em cada discurso (FOCAULT, 2014), para repelir qualquer forma teratológica de proposição que não possua estrutura lógica. Portanto, a progressão do discurso jurídico depende da argumentação. (KOCH, 2000, p. 159).

Compreende Viehweg (p. 3, 1979) que as teorias jurídicas utilizam-se do pensamento tópico que não é propriamente um método, mas um estilo de pensar por problema, a partir e em direção deles. “Pensar topicamente significa manter princípios, postulados, conceitos com um caráter problemático, na medida em que jamais perdem sua qualidade de tentativa” (VIEHWEG, p. 3, 1979).

Ademais, estes conceitos e proposições básicas do pensamento jurídico não são formalmente rigorosos nem podem ser formulados na forma de axiomas lógicos, mas são *topoi* de argumentação. O pesquisador acadêmico, portanto, deve manter a prudência de ponderar os argu-

mentos que se concluem a partir das premissas aceitas pela comunidade jurídica com o aspecto de verídicas por meio da dialética, ou seja, deverá mostrar as opiniões controversas sobre o conteúdo abordado e utilizar o pensamento crítico para que o seu trabalho não seja transformado em uma colcha de retalhos de citações.

Desta forma, compreende-se que o pensamento dos supracitados doutrinadores complementam-se, no sentido de que a interpretação e a argumentação coexistem na esfera jurídica, os quais devem pautar-se na verdade, repudiando qualquer forma de sofismo, pois a argumentação lógica é a coluna mestra que sustenta o discurso jurídico. Todavia é preciso partir de uma dialética entre o conhecimento prévio, ou seja, de duas premissas antagônicas para a parte desconhecida que a conclusão, traduzindo-se o silogismo como fundamento mais plausível a ser adotado no âmbito jurídico.

4 ARGUMENTAÇÃO NA PESQUISA DE TRABALHOS ACADÊMICOS NA ESFERA JURÍDICA

Para aqueles que desejam produzir trabalhos acadêmicos capazes de garantir a adesão do leitor, é preciso entender como os leitores leem e saber como satisfazer suas expectativas da melhor forma possível, terá uma ótima oportunidade de ajudá-los a ver as coisas do seu jeito. (BOOTH, COLOMB e WILLIAMS, 2000).

Ao elaborar um texto dissertativo-argumentativo, aconselha-se ao redator manter atenção quanto aos recursos da linguagem, as fontes de pesquisa e o ponto de partida de cada pesquisa. “Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOCAULT, 2014, p. 35).

O argumento é como um traje que deve se adequar a ocasião, de modo que o argumento adotado por um estudante de graduação,

deve ser distinto do apresentado por um aluno de mestrado e por um doutorando, as fontes de pesquisa também devem ser diferenciadas, é inaceitável no mundo acadêmico que um mestrando redija a sua dissertação de mestrado pautada em livros de graduação.

O ponto de partida de cada pesquisa (monografia da graduação, dissertação de mestrado, tese de doutorado) deve variar de acordo com uma escala de valores, bem como o uso dos recursos de linguagem. O argumento, também precisa ser testado, assim como o traje antes de ser utilizado no dia do evento, ele precisa ser testado, cuja descrição da afirmação deve ser compatível com a descrição da evidência, a fim de que possam convencer os seus leitores.

Para Booth, Colomb e Williams (2000) a relação entre afirmação entre afirmação e evidência (justificativa) é seu fundamento (generalização), em outras palavras, um fundamento é um princípio geral que cria uma ligação lógica entre determinada evidência (ruas molhadas esta manhã) e uma determinada afirmação (choveu ontem à noite). Asseveram também que há necessidade do redator estabelecer de forma descritiva a relação de causa e consequência para que o fundamento explícito construído seja considerado confiável, adequado, claro e verídico, sob pena de seu argumento ser rejeitado.

Afirmam também que o fundamento pode ser expresso de diversas formas, por exemplo: ruas molhadas de manhã são resultado de chuva na noite anterior ou chuva a noite normalmente significa ruas molhadas na manhã seguinte. Neste caso, os supracitados autores, informam que a situação acima exemplificada é óbvia, porém quando se tratar de elaboração complexa, é aconselhável expressá-la e examiná-la para que não haja uma falha na suposição, até mesmo por pesquisadores experientes.

Ressalta-se que nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas, isto é, sem restrição, algumas são altamente proibidas (FO-

CAULT, 2014). A utilização da falácia enquadra-se na zona de alta proibição do discurso, porque é falha na aptidão de provar o que se declara, não possui validade lógica (fundamento). Para que seja feita uma separação entre o discurso verdadeiro e o discurso falso, é preciso conhecer as variadas formas destes argumentos inconsistentes.

São tipos de falácias: a) Generalização (conclusão maior que as premissas); b) Contradição (afirmação e negação ao mesmo tempo sobre o mesmo aspecto), c) Petição de Princípio (afirmar como provado o que se almeja provar), d) Falsa causa (considerar nexos de causalidade o que é apenas indício aparente de causa); e) Falsa analogia (fixar semelhança total, quando a semelhança é parcial); d) Argumento *ad personam* desqualificatório (falta nexos de causalidade entre premissas e conclusão); e) Equívoco (equívoco das palavras com o mesmo sentido). (HENRIQUES E MEDEIROS, 2017).

Urge mencionar que “o texto resulta da relação entre o que se apresenta e o que se insinua, entre o que revela e o que se esconde” (HENRIQUES E MEDEIROS, 2017, p. 368). Por isso, é necessário dosar o quanto deverá ser explícito, pois “ao tornar os fundamentos desnecessariamente explícitos, você poderá insultar os leitores que mais preza”. (BOOTH, COLOMB e WILLIAMS, 2000, p. 158). Para evitar esse tipo de problema, é recomendado ao redator ajustar as coordenadas com base na estrutura lógica dos fundamentos, construída pelas fontes de pesquisa e segui-la de forma semelhante, ou seja, deverá realizar uma técnica de espelhamento da estrutura lógica do conhecimento preexistente.

Ainda que a produção do trabalho acadêmico seja individual, o discurso será coletivo, pois as ideias que veiculamos fazem parte de todo um contexto que vivemos, pois o texto argumentativo apoia-se no diálogo com outros textos. (HENRIQUES E MEDEIROS, 2017).

A constituição de um ponto de vista advém da leitura de diversas fontes base (livros especializados, artigos científicos, livros de referên-

cia, jornais, revistas, entre outros), experiência acumulada, observação criteriosa da realidade e capacidade de compreensão dos fatos cotidianos. (HENRIQUES E MEDEIROS, 2017).

Vale destacar outro aspecto importante para aumentar a capacidade da argumentação, que consiste no domínio sobre os mecanismos discursivos, isto é, a utilização de elementos argumentativos, que colaboram com a construção do trabalho acadêmico, são exemplos: citações, referências indiretas, paráfrases, paródias, sugestões, entre outros.

Um dos recursos mais adotados pela comunidade acadêmica é o argumento de autoridade, que consiste na citação direta (transcrição do texto) ou indireta (interpretação das ideias do texto e escrita com as próprias palavras do pesquisador) de especialistas, cientistas, sociólogos, juristas renomados para persuadir o leitor. “Autoridades aceitas por uma comunidade constituem-se em expedientes que conferem credibilidade e poder de persuasão a um texto” (HENRIQUES e MEDEIROS, 2017, p. 367).

É inegável, que o sucesso de um trabalho acadêmico consiste em fazer uso de algumas técnicas de argumentação, mas acima de tudo deve pautar-se na verdade para que o seu trabalho seja reconhecido pela comunidade acadêmica.

Diante do exposto, entende-se que a ideia central da argumentação lógica na empreitada acadêmica, é realizar uma conexão de um conhecimento sólido por autoridades que possuem credibilidade com as conclusões do autor, pois dadas as premissas como verdadeiras, as conclusões também o serão, pois a argumentação revela o caráter plausível e aceitável de uma determinada posição e não necessariamente uma pretensão absoluta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, entende-se que a argumentação é uma forma de interação humana, onde aquele que argumenta pretende interferir sobre as motivações e convicções do outro sujeito, com o objetivo de alterá-las ao seu ponto de vista, bem como aumentar a adesão.

Ademais, entende-se que a ideia central da argumentação lógica na empreitada acadêmica, é realizar uma conexão de um conhecimento sólido por autoridades que possuem credibilidade com as conclusões do autor, pois dadas as premissas como verdadeiras, as conclusões também o serão, pois a argumentação revela o caráter plausível e aceitável de uma determinada posição e não necessariamente uma pretensão absoluta.

Por fim, compreende-se que a argumentação lógica é a coluna mestra que sustenta o discurso jurídico, todavia é preciso partir de uma dialética entre o conhecimento prévio, ou seja, de duas premissas antagônicas para a parte desconhecida que a conclusão, traduzindo-se o silogismo como fundamento mais plausível a ser adotado no âmbito jurídico.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. **Retórica Analítica como metódica jurídica**. Argumenta- UENP, Jacarezinho, n° 18, p. 11-29, 2013.

ATIENZA, Manuel. **As razões do Direito**. Teorias da argumentação jurídica. Tradução de Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Editora Landy, 2003.

BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da Pesquisa**. Tradução de Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DITTRICH, Ivo José. **Por uma Retórica do Discurso**: argumentação técnica, emotiva e representacional. Revista Alfa, São Paulo, 52 (1): 21-37, 2008.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1465>. Acesso em: 08 nov. 2019.

DUCROT, O. **Argumentação e “Topoi” Argumentativos**. In: GUIMARÃES, E. História e sentido na linguagem. Campinas: Pontes, 1989, p.13-38.

FOCAULT, Michael. A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2000.

MASSMANN, Débora. A Arte de Argumentar na sala de aula. **Revista do programa de pós-graduação em letras da Universidade Federal de Santa Maria**. Edição n. 4, (Dez. 1992). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12187/7581>. Acesso em: 10 nov. 2019.

HENRIQUES, Antônio; MEDEIROS, João Bosco. **Metodologia Científica na Pesquisa Jurídica**. 9. ed. ,rev. E reform. São Paulo: Atlas, 2017.

SENA, G. C. A; FIGUEIREDO, M. F. **Um Estudo da Teoria da Argumentação da Retórica Aristotélica à Teoria dos Blocos Semânticos**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 02, n. 01, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/viewFile/539/279>. Acesso em: 09 nov. 2019.

VIEHWEG, Theodor. **Tópica e Jurisprudência**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1979.

DA METODOLOGIA DE ANÁLISE DA JURISPRUDÊNCIA DOS TRIBUNAIS PARA O ATUAL ESTÁGIO DO ORDENAMENTO JURÍDICO NACIONAL



DAVI BARRETTO DÓRIA*

RESUMO

A metodologia de análise da jurisprudência tem sido relevante para a organização do sistema de precedentes instaurado com o advento do Código de Processo Civil de 2015, que exigiu que os tribunais organizassem a sua jurisprudência de forma íntegra, estável e coerente. Por meio dos diversos métodos de análise, é possível fazer um recorte de suas finalidades com o intuito de compreender qual o melhor método a ser utilizado pelo pesquisador a depender da finalidade de seu objeto de pesquisa. Neste artigo foram analisados três métodos: a análise de caso; a análise de jurisprudência e a metodologia de análise de decisões. Cada método, com base na bibliografia de referência, pode ser utilizado pelo jurista para abarcar a posição de um tribunal, dos pontos de vista dos juízes ou ainda para assimilar a posição dominante em determinada matéria. Em razão da alteração do ordenamento jurídico, os precedentes e a jurisprudência têm ocupado lugar de destaque no cenário jurídico nacional, sendo necessário o estudo dos métodos de pesquisa científicos existentes e postos à disposição do pesquisador que pretende apreender o sentido de uma decisão ou de um conjunto delas.

Palavras-chave: Metodologia de análise de decisões. Microsistema de precedentes obrigatórios. Metodologia de pesquisa.

* Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Direito Tributário pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Especialista em Direito Constitucional. Procurador do Município de Curitiba/PR. Advogado. Membro da Comissão de Direito Estatal da OAB/SE. Master of Law student of University Federal of Sergipe (UFS). Specialist in Tax Law in the Pontifical Catholic University of Minas Gerais (PUC-MG). Specialist in Constitutional Law. Civil. State Prosecutor. Member of the OAB's SE Law State Committee.

ABSTRACT

A jurisprudence analysis methodology has been relevant to the organization of the precedent system established by the 2015 Code of Civil Procedure, which requires courts to organize their jurisprudence in a full, stable and coherent manner. Through the various methods of analysis, it is possible to cut their purposes in order to understand what is the best method to use the researcher to use the research object. In this paper three methods were analyzed: a case analysis; a case law analysis and a decision analysis methodology. Each method, based on the reference bibliography, can be used by the jurist to encompass a position in the court, from the judges' point of view or for a dominant position in asymmetric matters. Due to changes in the legal system, precedents and jurisprudence that occupy a prominent place in the national legal scenario, it is necessary to study historical scientific research methods and the selection records of researchers who reproduce or execute a decision or a set of from them.

Keywords: Decision analysis methodology. Required precedent microsystem. Research Methodology.

1 JUSTIFICATIVA

O estudo da metodologia tem assumido cada vez mais um papel de maior relevância na pesquisa científica nas ciências sociais aplicadas, em especial no Direito. Em razão da diversidade de fatores extrajurídicos, como o contexto social, político, econômico, histórico etc., o estudo das decisões jurídicas vem, paulatinamente, requerendo um maior engajamento do pesquisador quanto à cientificidade de seus dados.

Somado a esse fator, o Código de Processo Civil de 2015 instaurou um microssistema de precedentes obrigatórios, disciplinado, em especial em seus arts. 926 e seguintes. Para o legislador ordinário, os tribunais devem uniformizar sua jurisprudência e mantê-la estável, íntegra e coerente (BRASIL, 2015). Tais comandos, de acordo com a pena de Souza Júnior (2015), derivam de princípios de alçada constitucional, como o dever de motivação, o princípio do contraditório, o princípio da igualdade, bem como o da segurança jurídica.

A motivação, nas decisões judiciais, em atenção ao microsistema de precedentes obrigatórios citado, exige que o julgador estabeleça a correlação dos fatos analisados com a jurisprudência dominante nos tribunais a que está vinculado. Com efeito, o juiz deve aplicar a decisão obrigatória, julgando procedente ou não o pedido; afastar o precedente, quando incabível, realizando um *distinguishing*; ou superá-la, caso tenha competência para tanto.

No art. 927 do CPC, estabeleceu-se um rol de decisões que são de observância obrigatória ou vinculante. Os juízes e os tribunais observarão as decisões do Supremo Tribunal Federal em controle concentrado de constitucionalidade; os enunciados de súmula vinculante; os acórdãos em incidente de assunção de competência ou de resolução de demandas repetitivas e em julgamento de recursos extraordinário e especial repetitivos; os enunciados das súmulas do Supremo Tribunal Federal em matéria constitucional e do Superior Tribunal de Justiça em matéria infraconstitucional; a orientação do plenário ou do órgão especial aos quais estiverem vinculados.

Por sua vez, o art. 489 do CPC/15, mantendo a mesma linha dos Códigos de processos anteriores, exige, para os fins do art. 93, IX, da Constituição Federal, que a sentença contenha relatório, fundamentação e dispositivo. Tais elementos são considerados essenciais pelo próprio código de procedimento. É de se destacar que o legislador não considera fundamentada qualquer decisão judicial, seja ela interlocutória, sentença ou acórdão, que deixar de seguir enunciado de súmula, jurisprudência ou precedente invocado pela parte, sem demonstrar a existência de distinção no caso em julgamento ou a superação do entendimento.

Por força do comando inscrito nas normas acima citadas, a exigência de uma coerência mínima na construção argumentativa que leve em consideração as orientações exaradas pelos órgãos judiciais hierarquicamente superiores remete o operador do direito a uma posi-

ção antes nunca enfrentada, qual seja, a necessidade de observância de um rigor científico e metodológico na análise dos precedentes.

É pertinente expor a posição de Souza Júnior (2015), que, ao tratar do dever de manutenção da estabilidade jurisprudencial de uma decisão, norma contida também no parágrafo quarto do art. 927 do CPC/15, explicita que uma das funções do denominado princípio da “inércia argumentativa” é facilitar a elaboração da fundamentação, na medida em que o operador do direito apenas iria colacionar o entendimento vigente, sem a necessidade de expor todos os argumentos e contra-argumentos já debatidos quando da elaboração do precedente vinculante ou persuasivo. Nesse sentido, a metodologia de análise das decisões judiciais se torna um importante aliado do pesquisador, uma vez que pode contribuir para a elaboração de peças processuais, parecer ou decisões mais precisas, privilegiando-se a coerência das decisões que devem ser seguidas.

O objetivo do presente artigo é demonstrar como a metodologia da pesquisa pode ajudar na colheita de informações da jurisprudência pátria, em especial dos tribunais superiores. Para tanto, na elaboração do trabalho, pretende-se seguir as orientações de Booth, Colomb e Williams (2008, p. 16 e 17), no sentido de que se deve criar uma atmosfera interativa e dialógica com o leitor. Para os autores, inicialmente, o escritor “deve pensar no tipo de diálogo que pretende ter com seus leitores, no tipo de relação que deseja estabelecer com eles, no tipo de relação que espera que queiram e possam ter [...]”.

Com relação às fontes, é preciso conhecer os diversos instrumentos postos à disposição do autor para a busca da compreensão das decisões judiciais, que são o objeto deste estudo. De início, Eco (2007, p. 69) destaca que o objeto de uma tese pode ser “um livro e os instrumentos são outros livros”, por outro lado, o objeto pode ser um fenômeno real e, portanto, ainda não existem fontes escritas, “[...]”

mas devem tornar-se os textos que virão a integrar-se na tese como documentos: dados estatísticos, transcrições de entrevistas, por vezes fotografias ou mesmo documentação audiovisual”. No caso do presente artigo, as fontes utilizadas são textuais, consubstanciadas em textos acadêmicos e livros da mesma categoria.

A contribuição da metodologia para o alcance da estabilidade, integridade e coerência exigidas pelo CPC/15 é enorme, na medida em que auxilia a traçar um panorama acerca das posições institucionais dos órgãos; das correntes doutrinárias em debate; do posicionamento de determinada corte ou juiz etc., de forma a assegurar, inclusive, a segurança jurídica. Apesar da existência de diversos métodos e metodologias de pesquisa, serão analisadas, para os fins do presente artigo, a metodologia de análise de caso; a análise de jurisprudência e a metodologia de análise de decisões.

2 DA METODOLOGIA DE ANÁLISE DA JURISPRUDÊNCIA DOS TRIBUNAIS

A literatura destaca três principais metodologias para análise da jurisprudência dos tribunais, a citar, a análise de caso; a análise de jurisprudência e a metodologia de análise de decisões. É relevante destacar que existem outras metodologias e métodos, entretanto, para os fins do presente artigo, far-se-á uma análise das características dessas três com o fito de identificar aquela que melhor serve aos fins da nova sistemática instaurada com o advento do Código de Processo Civil de 2015 com relação ao sistema de precedentes obrigatórios.

Tal sistema, nos termos do art. 926 do CPC (BRASIL, 2015), exige que os tribunais uniformizem sua jurisprudência e a mantenham estável, íntegra e coerente. Essa estabilidade e coerência devem, portanto, ser buscadas pelos operadores do direito e não apenas pelos tribunais.

Na realidade, os próprios litigantes devem conhecer a jurisprudência dos tribunais com a finalidade, inclusive, de evitar demandas que sejam, de logo, infrutíferas. Dessa forma, a organização do estudo metodológico da análise da jurisprudência dos tribunais auxilia o sistema judicial como um todo, tornando-o mais bem estruturado e organizado sistematicamente.

Inclusive, em razão da força obrigatória dos precedentes, conforme se observa do art. 927 do CPC/15 (BRASIL, 2015), os juízes e os tribunais deverão observar as decisões do Supremo Tribunal Federal em controle concentrado de constitucionalidade; os enunciados de súmula vinculante; os acórdãos em incidente de assunção de competência ou de resolução de demandas repetitivas e em julgamento de recursos extraordinário e especial repetitivos; os enunciados das súmulas do Supremo Tribunal Federal em matéria constitucional e do Superior Tribunal de Justiça em matéria infraconstitucional; bem como a orientação do plenário ou do órgão especial aos quais estiverem vinculados, razão pela qual a metodologia de pesquisa e de análise das decisões judiciais é imprescindível atualmente.

De início, é relevante destacar as finalidades das metodologias acima citadas. O estudo de caso ou de casos é feito a partir da análise de um julgado específico ou um conjunto de casos semelhantes, com o objetivo de se extrair o máximo de informações, inclusive dados extrajurídicos. De posse de tais dados, o pesquisador pode efetuar uma triagem acerca dos motivos que deram ensejo à decisão em um ou em outro sentido. Para Freitas Filho e Lima (2010, p. 2), “o Estudo de Caso é um enfoque de pesquisa que compreende a obtenção indutiva de conclusões a partir da observação e seleção de dados ocorrentes em um determinado problema”.

Mencione-se que, para Lima et al. (2012, p. 132), “o estudo de caso requer múltiplos métodos e fontes para explorar, descrever e explicar

um fenômeno em seu contexto”, razão pela qual, a depender do objeto de estudo a ser analisado, o pesquisador pode se utilizar de métodos como o qualitativo ou o quantitativo.

Como objetivo do estudo de caso, Freitas Filho e Lima (2010, p. 2) destacam que o pesquisador adquirirá a “compreensão mais acurada sobre as circunstâncias que determinaram a ocorrência de determinado resultado, apreendendo as complexidades envolvidas na situação”. Para o autor, por esse método, a partir de uma decisão ou de um conjunto destas, o examinador explora o maior número de variáveis possíveis, realizando uma compreensão intensiva do seu objeto de estudo.

Observe-se, pois, que a compreensão do entendimento de determinado julgador, ou conjunto de julgadores, acerca de um fato concreto específico pode ser alcançada, de forma mais acurada, com base no método do estudo de caso. Com efeito, em razão da singularidade do objeto, o pesquisador tem maiores condições de se debruçar na análise daquele caso concreto, pesquisando as possíveis variáveis e circunstâncias, jurídicas ou não, que levaram à conclusão naquele sentido.

O estudo de caso, cronologicamente, é apontado pela literatura (MARTINS, 2008 p. 10) como uma das formas metodológicas mais antigas de investigação científica. Em razão da restrição do objeto de pesquisa, bem como da sua exaustiva compreensão pelo pesquisador, “o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa”.¹

Dessa forma, apesar de ser considerada uma metodologia antiga, o seu uso não pode ser destacado pelo pesquisador, na medida em que a investigação científica com base no estudo de caso pode trazer vantagens adicionais ao objeto de estudo, em especial quanto às peculiari-

¹ MARTINS, 2008.

dades do caso analisado. A compreensão do pesquisador com relação ao caso concreto é, portanto, muito maior do que quando a pesquisa se realiza em uma amostragem quantitativamente maior.

A análise de jurisprudência, por sua vez, é o método no qual o pesquisador coleta uma variedade de decisões acerca de determinada questão jurídica, de forma a extrair as informações pertinentes como posições dos julgadores; correntes doutrinárias etc. Para Freitas Filho e Lima (2010, p. 3), “a análise de Jurisprudência permite a identificação da posição dos decisores em relação ao problema e/ou a suas eventuais inclinações em relação às demais possibilidades de solução que porventura não tenham sido adotadas”.

A jurisprudência é considerada como a posição consolidada de um determinado tribunal acerca de uma questão fática ou jurídica. O precedente judicial corresponde a um entendimento isolado que, quando tem suas razões jurídicas reiteradas vezes utilizadas pelo tribunal para a decisão em casos análogos, passa a formar a jurisprudência do tribunal. A análise de jurisprudência, portanto, possibilita a compreensão da posição do tribunal quanto a determinado conteúdo jurídico.

Já a análise de decisões, por sua vez, difere dos métodos acima na medida em que o estudo volta-se ao contexto em que são proferidas as decisões, de forma que a organização das informações se dá a partir da interpretação sobre o processo decisório.²

Ao explicar acerca da adequação das diferentes metodologias existentes e, apesar de descartar a análise de decisões para os objetivos do artigo específico, Gabardo e Morettini (2012, p. 161) destacam que “o estudo de caso, inclusive, seria a técnica mais indicada para a análise da mudança do comportamento de algum grupo selecionado (como investidores privados, por exemplo) face às decisões judiciais [...]”. Ci-

2 FREITAS FILHO; LIMA, 2010.

tam, ainda, como desvantagens desse método a lacuna de rigor metodológico, bem como a dificuldade para generalizações.

De fato, a ausência de metodologia já havia sido apontada por Freitas Filho e Lima (2010, p. 2), para quem, “[...] ao invés de utilizar uma metodologia rígida, com um protocolo fixo e determinado, o estudo de caso pressupõe certa autonomia na construção da narrativa e da estrutura de exposição do problema”.

A análise de decisões, por outro lado, tem um procedimento específico, caracterizado pela pesquisa exploratória, além do recorte objetivo e do institucional.

Para Freitas Filho e Lima (2010), na fase pesquisa exploratória, o pesquisador deve realizar uma imersão no contexto de discussão que pretende analisar, a fim de se familiarizar com o tratamento dado ao problema jurídico posto. Os autores indicam, a título de sugestão, que se inicie com uma bibliografia básica, da qual o pesquisador poderá identificar os argumentos e os contra-argumentos dos principais teóricos dedicados à matéria.

Em um segundo momento, denominado de recorte objetivo, os autores (FREITAS FILHO; LIMA, 2010, p. 8) entendem que, “a partir da identificação de uma questão-problema jurídica relevante aos olhos do pesquisador, ele procederá a uma seleção conceitual do campo discursivo no qual se encontra seu problema”. A título de exemplo, explicitam que a questão-problema pode se dar entre a possível colisão entre princípios; a oposição entre duas teorias; a aplicação de um conceito jurídico etc.

Na prática, a análise científica das decisões pode ser feita por meio da análise das posições jurídicas dos juízes incumbidos de julgar a causa posta como alvo de análise. Nesse caso, o pesquisador deverá adentrar as particularidades exploradas pelos decisores, que, como regra, se utilizam da literatura especializada para embasar as suas deci-

sões. Com efeito, as decisões, também como regra, estão lastreadas nos entendimentos dos autores contemporâneos, utilizados como fonte de pesquisa dos juízes.

No último momento, faz-se um levantamento do recorte institucional. Adverte-se, porém, que não se trata de uma ordem cronológica estrita, pois a fase anterior pode se dar de forma concomitante a esta ou mesmo o recorte institucional pode precedê-la.

No recorte institucional, o pesquisador escolhe os órgãos decisores que serão alvo da pesquisa, para Freitas Filho e Lima (2010, p. 10), “a decisão sobre esse aspecto do recorte metodológico deve levar em conta a pertinência funcional do decisor ou do grupo de decisores”. Os autores entendem que é possível investigar a pluralidade interna de decisores; a pluralidade de órgãos; a hierarquia funcional; o pertencimento a uma ordem jurídica nacional ou a uma ordem jurídica internacional. Nessa etapa, para os autores, deve haver uma justificativa do pesquisador pelos critérios de pertinência temática e relevância decisória.

O critério da pertinência temática, para Freitas Filho e Lima (2010, p. 10), “diz respeito à adequação entre o problema identificado e o campo teórico em que se insere e o âmbito decisório de discussão jurídica do problema”. A relevância decisória, por sua vez, “diz respeito ao impacto (ou provável impacto) da discussão no campo jurídico”.

Por fim, os resultados obtidos a partir da metodologia acima destacada podem ser organizados da seguinte forma: os diferentes níveis de aprofundamento de análise do problema investigado; os tipos de escolhas relativamente ao recorte institucional; e as diferentes temáticas abordadas.³

Os autores (FREITAS FILHO; LIMA, 2010) desenvolvem o primeiro tópico acima citado, ou seja, aquele que identifica os diferentes

3 FREITAS FILHO et al., 2010.

níveis de aprofundamento de análise do problema investigado. Eles identificam três passos: a constituição de um banco de dados contendo decisões organizadas de forma criteriosa com base na relevância de pertença das decisões ao conjunto; a verificação de como os decisores estão a utilizar os conceitos, valores, institutos e princípios presentes nas narrativas decisórias; a reflexão crítica sobre a prática decisória dos decisores, buscando a análise dos conceitos, valores, institutos e princípios no nível desconstrutivo e lógico-formal.

Ainda dentro da metodologia de análise de decisões, é possível destacar duas formas de metodologia: o institucionalismo e a pesquisa quantitativa, que são extremamente relevantes a depender da intenção do pesquisador. Para Gabardo e Morettini (2013, p. 154 e 155), “a pesquisa quantitativa gera um maior rigor na produção do conhecimento científico e possibilita a utilização de conceitos de outras ciências sociais por meio da integração de variáveis diversas”. O institucionalismo, por sua vez, “encontra espaço de grande relevância quando se deseja analisar comportamentos humanos dentro de um ambiente historicamente composto por instituições”.

O institucionalismo como instrumento da metodologia de análise das decisões é importante para garantir o dever de integridade exigido pelo art. 926 do CPC/15 (BRASIL, 2015), na medida em que esse método traz subsídios para que se trace um mapa da atuação institucional de determinado órgão.

Com efeito, para Souza Júnior (2015), dentre as diversas posturas que devem ser seguidas pelo tribunal para a manutenção da integridade de suas decisões, sobressai o dever de reconhecer a existência de microssistemas normativos para, quando for o caso, decidir conforme as regras desse mesmo microssistema. A metodologia institucionalista tem condições de auxiliar o pesquisador para traçar a posição do órgão judicial estudado dentro do microssistema instaurado.

Destaque-se que a observância dos precedentes oriundos dos órgãos de hierarquia superior foi implantada por meio do art. 927 do CPC/15 (BRASIL, 2015), revelando a necessidade de que o pesquisador enfrente um estudo específico das posições institucionais que têm sido tomadas pelos tribunais de maior alçada, na medida em que tais precedentes, invariavelmente, vão influenciar todos os tribunais do país.

A metodologia quantitativa demanda a delimitação de uma amostra, que será tida como representativa do universo a ser pesquisado. É possível destacar, ainda, que a pesquisa metodológica pode se dar por meio da coleta de informações de condutas ou mesmo de opiniões de grupos específicos⁴. Para os autores (GABARDO; MORETTINI, 2013, p. 164), é possível que o autor delimite a amostragem sem a perda do rigor científico, pois “a pesquisa quantitativa pode ser extremamente trabalhosa se o universo da população a ser analisada for muito extenso, gerando uma quantidade imensa de dados [...]”.

Em razão do dever de coerência contido no art. 926 do CPC/15, a metodologia quantitativa se mostra importante na constatação de eventuais divergências internas capazes de exigir, processualmente, a atuação dos legitimados no intuito de exigir a uniformização da jurisprudência. Com efeito, de acordo com Souza Júnior (2015), a coerência contida no comando do art. 926 do CPC/15 exige tanto a noção de não-contradição, considerada esta a sua faceta formal, como a de conexão positiva de sentido, sendo esta denominada de coerência substancial.

O institucionalismo, por outro lado, visa a fazer um recorte da instituição estudada, objetivando-se tratar o maior número de dados possíveis colhidos em uma pesquisa quantitativa. Ao final, é possível identificar o papel transformador daquela instituição. Essa é a visão de Gabardo e Morettini (2013, p. 155), para quem o institucionalismo

4 GABARDO; MORETTINI, 2012.

como metodologia “tem o intuito de aprimorar a análise dos resultados obtidos com a pesquisa quantitativa, demonstrando o papel de dada instituição, no caso o Poder Judiciário, como influenciadora do comportamento dos agentes diretamente envolvidos na pesquisa”.

3 CONCLUSÃO

A metodologia de análise das decisões pode contribuir em muito com o atual sistema de precedentes instaurados com o advento do Código de Processo Civil de 2015 (BRASIL, 2015). Nos termos do art. 926 desse Código, os tribunais devem uniformizar sua jurisprudência e mantê-la estável, íntegra e coerente. A busca pela estabilidade e coerência pode ser feita com base na metodologia de análise das decisões.

A importância do conhecimento dos métodos de análise se mostra evidente em razão da exigência legal do conhecimento das decisões judiciais. Além disso, para os tribunais ainda há a necessidade de organização de suas decisões por meio da edição de súmulas que contenham o entendimento dominante do tribunal.

Da análise das fontes bibliográficas disponíveis, chegou-se à conclusão acerca das três principais metodologias para análise da jurisprudência dos tribunais.

Em primeiro lugar, explicitou-se o método de análise de casos, delimitando-se a sua finalidade na compreensão de um determinado julgado específico (ou conjunto de casos). Concluiu-se pela sua importância em razão da ausência de metodologia específica, razão pela qual a compreensão do caso pode variar em razão do objetivo do pesquisador. Além disso, a compreensão de questões extrajurídicas ocorre com maior facilidade nesse método, pois o objeto de estudo é menor.

Destacou-se ainda a existência do método de análise de jurisprudência, ressaltando-se a sua importância no desenvolvimento atual do

ordenamento jurídico, que exige uma maior organização da posição jurídica dos tribunais. Constatou-se que esse método é relevante inclusive na compreensão da posição dos diversos órgãos jurisdicionais existentes no país. A importância do estudo dependerá, para os fins do microsistema de precedentes obrigatórios, do grau de obrigatoriedade das decisões do tribunal.

Por fim, analisou-se ainda o método de análise de decisões, que possui um procedimento específico, caracterizado pela pesquisa exploratória; o recorte objetivo e o institucional. Por meio desse método, observou-se a possibilidade de estudo de diversos problemas jurídicos, como a colisão entre princípios em determinado entendimento ou a aplicação de um conceito jurídico na visão de um tribunal.

A metodologia de análise de decisões é tema de relevância atualmente, principalmente em razão da introdução do sistema de precedentes obrigatórios instaurados pelo Código de Processo Civil de 2015. Por meio dos diferentes métodos, é possível compreender as razões que levaram à conclusão de um julgado em um determinado sentido; a posição de um tribunal ou mesmo entender os posicionamentos acerca de questões jurídicas complexas. Assim, tais metodologias auxiliam o operador do direito inserido no atual ordenamento jurídico, que exige a compreensão dos entendimentos dos tribunais de forma sistêmica e organizada.

REFERÊNCIAS

2009. ADPF 130, Relator(a): Min. CARLOS BRITTO, Tribunal Pleno, julgado em 30/04/2009, DJe-208 DIVULG 05-11-2009 PUBLIC 06-11-2009 EMENT VOL-02381-01 PP-00001 RTJ VOL-00213-01 PP-00020. **Supremo Tribunal Federal**. [Online] 30 de abril de 2009. Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28ADPF%24%2ESCLA%2E+E+130%2ENU-ME%2E%29+OU+%28ADPF%2EACMS%2E+ADJ2+130%2EACMS%2E%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/9wfcrln>. Acesso em: 20 out. 2019.

2016. ADI 2404, Relator(a): Min. DIAS TOFFOLI, Tribunal Pleno, julgado em 31/08/2016, ACÓRDÃO ELETRÔNICO DJe-168 DIVULG 31-07-2017 PUBLIC 01-08-2017). **Supremo Tribunal Federal**. [Online] 31 de Agosto de 2016. Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28ADI%24%2ESCLA%2E+E+2404%2ENUME%2E%29+OU+%28ADI%2EACMS%2E+ADJ2+2404%2EACMS%2E%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/kzc8edd>. Acesso em: 20 out. 2019.

2018. Rcl 18638, Relator(a): Min. ROBERTO BARROSO, julgado em 02/05/2018, publicado em PROCESSO ELETRÔNICO DJe-086 DIVULG 03/05/2018 PUBLIC 04/05/2018. **Supremo Tribunal Federal**. [Online] 02 de Maio de 2018. Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28Rcl%24%2ESCLA%2E+ E+18638%2ENUME%2E%29+NAO+S%2EPRES%2E&base=baseMonocraticas&url=http://tinyurl.com/nnqbfh7>. Acesso em: 20 out. 2019.

2019. ADI 4451, Relator(a): Min. ALEXANDRE DE MORAES, Tribunal Pleno, julgado em 21/06/2018, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-044 DIVULG 01-03-2019 PUBLIC 06-03-2019). **Supremo Tribunal Federal**. [Online] 06 de Março de 2019. Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28ADI%24%2ESCLA%2E+E+4451%2ENUME%2E%29+OU+%28ADI%2EACMS%2E+ADJ2+4451%2EACMS%2E%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/adjtzrn>. Acesso em: 20 out. 2019.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da Pesquisa**. Trad. Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824). **Manda observar a Constituição Política do Imperio, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador**. 1824.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988.

_____. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. 2015.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. 13 ed. Lisboa: Presença, 2007.

FREITAS FILHO, Roberto; LIMA, Thalita Moraes. **Metodologia de Análise de Decisões - MAD**. 2010.

GABARDO, Emerson; MORETTINI, Felipe Tadeu Ribeiro. Institucionalismo e pesquisa quantitativa como metodologia de análise de decisões judiciais. **Rev. Fac. Direito UFMG**, Belo Horizonte, v. 63, 2012.

LIMA, João Paulo Cavalcante et al. Estudos de caso e sua aplicação: proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da Contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 6, 2012.

MACEDO JUNIOR, Ronaldo Porto. Freedom of Expression: what lessons should we learn from US experience?. **Revista de Direito GV**, v. 13, Jan./Abr. 2017.

MACULAN, Benildes Coura Moreira dos Santos; FERREIRA, Ana Carolina. 2018. Análise de assunto de acórdãos jurisprudenciais. **Em questão**. 2018, Vol. 24.

MARTINS, Gilberto Andrade. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, 2008.

REALE JÚNIOR, Miguel. Limites à liberdade de expressão. **Espaço Jurídico**, v. 11, Jul./Dez. 2010.

SOUZA JÚNIOR, Fredie Didier. Sistema brasileiro de precedentes judiciais obrigatórios e os deveres institucionais dos tribunais: uniformidade, estabilidade, integridade e coerência da jurisprudência. **Revista da Faculdade Mineira de Direito**, v. 18, 2015.

O MÉTODO CIENTÍFICO DE ANÁLISE DE RESULTADOS COMO NOVO PARADIGMA À JURISPRUDÊNCIA EM DIREITO PENAL NO BRASIL



MARCELLO DORIA COSTA*

RESUMO

O presente artigo faz uma análise acerca da importância do método científico de análise de resultados aplicado às decisões judiciais, a fim de viabilizar a construção de uma fundamentação jurídica adequada, precipuamente, no âmbito do direito penal brasileiro. A sociedade exige cada vez mais que a justiça criminal seja um sistema efetivo, juridicamente seguro e funcional. Desse modo, a utilização do método científico de análise de resultados das decisões judiciais anteriores, vem se tornando cada vez mais um vetor primordial na construção de uma jurisprudência qualificada, equilibrada e que garanta a igualdade material das partes afetadas. A importância da metodologia científica de análise de resultados para a fundamentação jurídica será demonstrada através do método dedutivo, evidenciando-se os principais aspectos conceituais, doutrinários, e jurisprudenciais acerca do tema.

Palavras-chave: Análise de resultados. Decisões judiciais. Direito penal. Metodologia científica. Justiça Criminal.

* Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Ciências Criminais pelo Centro Universitário Guanambi – UNIFG. Graduado em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Mastering of Law in the Federal University of Sergipe (UFS). Specialist in Criminal Sciences in the University Center Guanambi – UNIFG. Law graduate in the Federal University of Sergipe (UFS).

ABSTRACT

This article analyzes the importance of the scientific method of results analysis of judicial decisions, enabling the construction of an adequate legal basis, mainly, in the Brazilian criminal law. The society increasingly demands that criminal justice be an effective, legally secure and functional system. Thus, the use of the scientific method of results analysis of previous court decisions has become increasingly a prime vector in the construction of a qualified and balanced jurisprudence, that guarantees the material equality of the affected people. The importance of the scientific methodology of results analysis for the legal reasoning will be demonstrated through the deductive method, highlighting the main conceptual, doctrinal and jurisprudential aspects about the theme.

Keywords: Results analysis. Court decisions. Criminal law. Scientific methodology. Criminal justice.

1 INTRODUÇÃO

O método científico de pesquisa por análise de resultados vem se apresentando cada vez mais como uma ferramenta essencial na fundamentação jurídica aplicada às decisões judiciais, principalmente, no cerne do direito penal. Considerando que determinadas decisões dos Tribunais Superiores possuem caráter vinculante e efeitos *erga omnes*, repercutindo em diversos aspectos da sociedade, estas devem manter a observância quanto às consequências, reflexos e resultados fáticos das opções adotadas nas decisões judiciais anteriores. Consequências essas, que só se apresentam possíveis de serem estudadas e analisadas, conhecendo-se, adequadamente, as normas, técnicas e etapas relativas à pesquisa científica, no âmbito específico da metodologia de pesquisa qualitativa por análise de resultados.

A metodologia científica se trata de um conjunto de ferramentas, técnicas ou processos empregados que viabilizam, através de uma série de etapas e normas, a formulação de uma pesquisa, ou seja, permite a elaboração de uma produção científica qualificada, a qual deve visar a obtenção da verdade. Desse modo, a metodologia pode ser dividida

em dois tipos fundamentais de pesquisa, como sendo: a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa.

O presente estudo se baseia na ideia relativa à análise da metodologia científica no cerne da pesquisa qualitativa, tendo em vista que a possibilidade de análise dos resultados gerados por determinadas opções em um estudo científico, tratam-se de análises de qualidade. Por conseguinte, a análise dos resultados, reflexos ou consequências de determinadas decisões judiciais podem ser evidenciadas através da metodologia científica por pesquisa qualitativa de resultados, para se identificar quais os aspectos foram relevantes do ponto de vista positivo ou negativo no âmbito jurídico e social.

Outrossim, nos dias atuais, muito se tem discutido acerca do conteúdo normativo e doutrinário das decisões judiciais, bem como quanto aos precedentes existentes e de quais Tribunais os mesmos foram emanados, levando-se em consideração somente os aspectos quantitativos e cronológicos. Todavia, o presente artigo visa discorrer acerca dos resultados e consequências dessas decisões judiciais, principalmente quando emanadas pelo STF, tendo em vista a influência direta na decisão dos demais Tribunais, através dos preceitos de vinculação, generalidade e aplicação *erga omnes* de suas decisões.

Desse modo, é de fundamental importância entender os preceitos, fundamentos e parâmetros de uma metodologia científica pautada na pesquisa qualitativa de análise de resultados para se identificar a forma correta de análise, tendo como objeto as decisões judiciais que apresentam caráter de generalidade. Ademais, serão demonstrados os aspectos relevantes à metodologia científica por pesquisa de análise de resultados e como é possível aplicar esta análise para a fundamentação jurídica de outras decisões judiciais futuras. Insta ressaltar, que a temática será demonstrada através da aplicação do método dedutivo, partindo-se de uma ideia geral para uma ideia específica, sendo apre-

sentadas as principais referências doutrinárias, conceituais e jurisprudenciais acerca do tema.

Outrossim, será analisado de forma específica no presente artigo, o voto do Ministro Luís Roberto Barroso do STF no julgamento das ADCs nº 43, 44 e 54, de 07 de novembro de 2019, acerca da admissibilidade da prisão após a segunda instância, em que este discorreu sobre as consequências e reflexos da decisão daquela corte em 2016, demonstrando que não houve um aumento significativo na população carcerária devido àquela decisão, inclusive apresentando quadro comparativo com números e percentuais.

Desse modo, é possível compreender a importância do conhecimento acerca das normas, técnicas e aspectos da metodologia científica de pesquisa qualitativa por análise de resultados, para que esta possa ser aplicada de forma adequada, na construção de decisões judiciais futuras, viabilizando o entendimento acerca das consequências, reflexos e resultados das opções adotadas em decisões anteriores e se permitindo a introdução de uma fundamentação jurídica qualificada, principalmente, no cerne do direito penal, o qual envolve a possibilidade de supressão de direitos e garantias fundamentais dos indivíduos.

2 O MÉTODO CIENTÍFICO COMO VETOR BASILAR DO CONHECIMENTO

O método científico busca evidenciar o caminho até o conhecimento, chegando-se à natureza de um determinado problema para que este possa ser analisado, estudado e explicado. Dessa forma, a metodologia científica, como ciência, buscar clarificar os instrumentos utilizados para a produção científica. Trata-se, desse modo, de uma disciplina instrumental que visa conhecer as direções a serem seguidas no cerne do processo científico para se chegar ao conhecimento,

podendo serem indagados os limites do processo científico, bem como a forma de se estudar a realidade.

A metodologia científica pode ser identificada no cerne da epistemologia, a qual se trata de um ramo da filosofia que busca compreender o conhecimento científico, estudando os postulados, conclusões e métodos de diferentes ramos do saber científico. Já a metodologia científica aplicada busca analisar a forma de pesquisa diante da elaboração da produção científica, podendo ser identificada no processo de elaboração de obras acadêmicas.

Por conseguinte, apresenta-se de suma importância o entendimento acerca do método científico no presente estudo, tendo em vista que se busca demonstrar a relevância da aplicação do método científico de análise de resultados, tendo-se por objeto decisões judiciais anteriores. Desse modo, a partir do estabelecimento desse método de análise, é possível apresentar as bases para a construção de uma fundamentação jurídica adequada, em uma nova decisão futura, a qual poderá apresentar resultados mais eficientes e tecnicamente positivos, não somente no âmbito jurídico mas para toda a sociedade nos aspectos sociais e políticos.

Sendo assim, na sociedade atual, cada vez mais se apresenta necessário entender as conseqüências, resultados e efeitos de decisões judiciais que afetam toda a sociedade como as que são prolatadas em situações de repercussão geral pelo STF. Para que assim, sejam formulados postulados que condizam com a realidade atual e futura. Portanto, é essencial evidenciar a forma de análise desses resultados de decisões judiciais para que se possa ter uma compreensão clara dos seus efeitos reais, e, somente através da metodologia científica por análise qualitativa de resultados, é possível compreender todas as técnicas e etapas para a compreensão efetiva do resultado da decisão judicial aplicada na sociedade.

Desse modo, faz-se imprescindível compreender a forma como a metodologia científica pode ser utilizada para fins de fundamentação jurídica, sendo analisada assim, no cerne da epistemologia, haja vista que o presente estudo visa compreender os resultados da ciência do Direito, principalmente, diante da prolação de decisões judiciais que apresentam caráter de generalidade e efeitos *erga omnes*, passando a afetar a sociedade nos seus mais diversos meios. Para se avaliar determinados resultados através do método científico é importante entender que se trata de uma caminho de construção do conhecimento. Através de um conjunto de regras básicas é possível produzir um novo conhecimento que retifique as opções utilizadas anteriormente, auxiliando nas decisões futuras. Seria essa premissa, que basearia a análise de decisões judiciais anteriores para a prolação de decisões judiciais futuras com uma fundamentação jurídica qualificada.

Acerca da construção do conhecimento, e conseqüentemente do método, é importante ressaltar a relevância da obra de Platão e o pensamento de outros filósofos como Immanuel Kant e René Descartes. Para Kant, o conhecimento se inicia pelas experiências sensíveis, mas não se limitaria a elas, pois o sujeito poderia construir significados a partir dessas experiências. Para René Descartes, que defendeu a corrente relativa ao racionalismo cartesiano, o conhecimento pode ser construído através de ideias inatas, que se apresentavam no indivíduo desde o nascimento, ideias da imaginação, as quais eram formadas a partir de outras ideias e ideias adventícias, ideias empíricas que eram formadas a partir da experiência, formuladas através de um conjunto de preceitos que compõem a lógica.

Desse modo, é possível entender a importância do método científico para a construção do conhecimento. A filosofia relacionada nas obras de Platão, Kant e Descartes já demonstrava como o conhecimento poderia ser construído, apresentando os pilares e preceitos

fundamentais para a construção do método científico como o identificamos nos dias de atuais. Por conseguinte, a partir do entendimento acerca das bases da construção do conhecimento é possível entender a importância da metodologia científica para a análise real e pormenorizada dos resultados.

3 O MÉTODO DE PESQUISA QUALITATIVA POR ANÁLISE DE RESULTADOS

A pesquisa visa construir o conhecimento a partir de procedimentos formais, que necessitam de um tratamento científico, para se construir um caminho de descoberta da realidade, possibilitando a solução de problemas por meio do método científico. Desse modo, a pesquisa científica objetiva contribuir para o desenvolvimento do conhecimento humano, sendo planejada de forma sistemática e segundo critérios rigorosos de processamento de informações, seguindo normas metodológicas já consolidadas pela ciência.

O presente artigo visa demonstrar a possibilidade de aplicação do método científico de pesquisa de análise de resultados para a utilização desta como fundamentação jurídica em decisões judiciais, principalmente na matéria relacionada ao direito penal, diante da supressão de direitos e garantias fundamentais de indivíduos. Por conseguinte, através de um método científico de análise de resultados das decisões anteriores, é possível formular decisões futuras com respaldo e possibilidade de repercussão positiva para toda a sociedade, principalmente quanto às do STF e Tribunais Superiores, com efeitos gerais, vinculantes e *erga omnes*.

A pesquisa científica consiste em uma atividade de planejamento que deve levar em consideração aspectos como a classificação, abordagem, objetivo e procedimentos para se evidenciar os limites do objeto a que se pretende analisar. Por conseguinte, o presente estudo se pau-

ta na análise do método científico de pesquisa aplicada e qualitativa por análise de resultados para fins de aplicação desta diretamente na fundamentação jurídica de decisões judiciais. O objetivo da pesquisa seria, desse modo, descritivo, tendo em vista que busca a construção do conhecimento através do correlacionamento dos fatos ou fenômenos. Outrossim, se pautaria pela análise das consequências e efeitos de determinadas decisões judiciais anteriores, para fins de fundamentação jurídica de uma nova decisão judicial, optando-se pela direção que trouxesse resultados positivos diante dos aspectos sociais, jurídicos e econômicos.

Desse modo, a partir desse raciocínio, é possível entender a importância da utilização do método científico de pesquisa para a confecção de uma fundamentação jurídica adequada no âmbito decisional. Bem como, a pesquisa realizada de forma a atender os preceitos normativos e metodológicos, viabiliza um respaldo científico que pode consolidar entendimentos e servir como argumentos a serem utilizados na fundamentação jurídica de decisões judiciais, senão vejamos excerto extraído da obra “A arte da pesquisa”:

De fato, sem pesquisas confiáveis publicadas, seríamos prisioneiros apenas do que vemos e ouvimos, confinados às opiniões do momento. Sem dúvida, a maioria de nossas opiniões cotidianas é bem fundamentada (afinal de contas, tiramos muitas delas de nossas próprias pesquisas e experiências). (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2008, p. 9)

Outrossim, a pesquisa qualitativa de análise de resultados acerca de uma decisão judicial deve ser realizada de forma a seguir determinados parâmetros e preceitos metodológicos a fim de que possa vir a ser uma real fonte de investigação da verdade e não mero instrumento

de influência opinativa. Dessa forma, cada vez mais a pesquisa qualitativa vem sendo um forma de validação da credibilidade da análise de determinados fenômenos sociais, matéria fundamental para o entendimento das ciências sociais como o Direito. Viabiliza-se assim, a possibilidade de aplicação do método científico na fundamentação jurídica de decisões futuras, senão vejamos excerto da obra Pesquisa Social: métodos e técnicas:

Na última década, a pesquisa qualitativa tem aumentado sua credibilidade nas ciências sociais. Essa legitimidade, porém, foi comprada ao preço de incorporar critérios positivistas de validação e generalização. (RICHARDSON, 1999, p. 102)

Pelo exposto, é possível entender como decorrem os desdobramentos acerca da metodologia científica aplicada através da pesquisa qualitativa por análise de resultados, tendo-se em vista a necessidade de atendimento acerca das normas e regras previstas para realização de uma produção científica adequada. Ademais, é necessário se observar os aspectos relativos à pesquisa de forma preliminar, como os relativos à classificação, abordagem, objetivos e os procedimentos a serem utilizados para viabilizar a produção de um conhecimento com respaldo científico, viabilizando a aplicação deste na fundamentação jurídica de decisões, principalmente, às relativas à justiça criminal e que tiverem efeitos vinculantes e *erga omnes*.

4 A POSSIBILIDADE DE APLICAÇÃO DO MÉTODO CIENTÍFICO DE PESQUISA NA FUNDAMENTAÇÃO DE DECISÕES JUDICIAIS

No panorama da sociedade atual, cada vez mais a jurisprudência dos Tribunais Superiores e do STF vem repercutindo de forma decisiva

não somente na decorrência de processos em trâmite, mas acerca de temas sensíveis à sociedade, como, por exemplo, os que se referem à direitos e garantias fundamentais no âmbito penal. Desse modo, o fenômeno descrito como a judicialização da política tem transformado o Poder Judiciário em um protagonista diante da resolução de determinados conflitos que podem interferir em questões relevantes para toda a sociedade, principalmente, diante de decisões como as do STF no âmbito do controle concentrado. Ademais, mesmo no âmbito do controle difuso, em sede de recurso extraordinário com repercussão geral, cada vez mais as decisões prolatadas pelo STF tem apresentado efeitos vinculantes e eficácia *erga omnes*, ou seja, contra todos, diante da abstrativização do controle difuso.

Sendo assim, o método de pesquisa de análise de resultados possibilita a construção de um conhecimento que se desprende de fatores meramente políticos ou ideológicos, para fundamentar de forma qualificada a prolação de uma decisão. Ademais, o objeto do presente estudo não se trata da realização de perícia acerca de determinada matéria no cerne de decisão judicial, mas sim da análise através de um método científico que possibilite a investigação dos fenômenos sociais de forma mais clara e precisa, viabilizando a prolação de decisões que afetem positivamente a sociedade, através da análise dos resultados e impactos efetivos, precipuamente, em processos criminais.

Por conseguinte, a possibilidade de aplicação do método científico de análise de resultados, pode ser tratado como novo paradigma à construção da jurisprudência, especialmente no tocante ao direito penal. Convém ressaltar, que a possibilidade de aplicação de método científico na prolação de decisões judiciais permite que determinada fundamentação jurídica possa ser debatida, acerca das questões relativas aos fatos e resultados e não meramente diante de construções jurídicas ou doutrinárias, vejamos excerto da obra Como se faz uma tese:

O bom de um procedimento científico é que ele nunca faz os outros perderem tempo: até mesmo trabalhar na esteira de uma hipótese científica para depois descobrir que ela deve ser refutada significa ter feito algo positivo sob o impulso de uma proposta anterior. Se minha tese serviu para estimular alguém a começar novos experimentos de contra-informação entre operários (mesmo sendo ingênuas as minhas presunções), obtive qualquer coisa de útil. (ECO, 2008, p. 24)

Ao se analisar a possibilidade de prolação de uma decisão que possa repercutir na esfera de direitos e garantias fundamentais de diversos indivíduos é de suma importância que sejam analisadas as consequências, reflexos e impactos das decisões anteriores acerca do tema, para que assim possa ser confeccionada uma fundamentação jurídica adequada diante de fatos cientificamente comprovados. Em grande parte da construção jurisprudencial atual, tem-se levado em conta somente aspectos jurídicos e normativos acerca das decisões e seus reflexos.

Insta salientar, que uma parcela das decisões já vem identificando a possibilidade de utilização da metodologia científica de pesquisa por análise de resultados para fins de consubstanciação da fundamentação jurídica, conforme é possível se observar no voto do Min. Luís Roberto Barroso do STF, acerca da admissibilidade da prisão após a segunda instância, o qual foi fundamentando, demonstrando-se as consequências para a sociedade como um todo, das decisões anteriores daquela Corte acerca do tema.

5 EXEMPLO DE APLICAÇÃO DO MÉTODO CIENTÍFICO DE ANÁLISE DE RESULTADOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA FUNDAMENTAÇÃO JURÍDICA

A jurisprudência do STF há alguns anos já vem avançando acerca da possibilidade de adoção de critérios de metodologia científica para fins de análise de resultados de decisões anteriores. Todavia, ainda se apresenta necessário evoluir para um novo paradigma, em que as decisões que possuem efeitos vinculantes, caráter de generalidade e eficácia *erga omnes*, sejam sempre, ou na maioria das vezes, amplamente analisadas no âmbito da repercussão fática dos resultados das decisões anteriores, principalmente, quando se discorre acerca de temáticas relacionadas ao direito penal.

O estabelecimento e a adoção de critérios, normas e procedimentos típicos da metodologia científica, a serem aplicados diretamente na fundamentação jurídica, apresenta-se de extrema importância na sociedade atual, para que se possa gerar uma nova jurisprudência que siga esse novo paradigma de análise de resultados das decisões anteriores, possibilitando a formação de decisões futuras que repercutam de forma positiva, não somente no âmbito da garantia de direitos fundamentais, mas também na valorização das decisões judiciais, permitindo-se que o sistema de justiça criminal tenha um padrão funcional de equilíbrio.

O voto do Ministro do STF Luís Roberto Barroso nos autos da Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 43 do Distrito Federal se apresenta como um exemplo prático da possibilidade de aplicação do método científico de análise de resultados para fins de confecção da fundamentação jurídica e prolação do voto, nesses autos. A ação se tratava, em síntese, de um processo objetivo que visava a harmonização acerca da constitucionalidade do art. 283 do CPP diante do princípio constitucional da não culpabilidade insculpido no art. 5º, inciso

LVII, da CRFB/88, o qual prevê que ninguém deve ser considerado culpado até o trânsito em julgado da sentença penal condenatória.

O Ministro Luís Roberto Barroso defendeu a possibilidade de prisão, ou execução provisória da pena, após a decisão condenatória em segundo grau, afirmando, entre outros argumentos, que a ordem constitucional brasileira não exige o trânsito em julgado, que o princípio da presunção de inocência não se trata de uma regra absoluta e que não se caberia mais a discussão acerca da autoria ou materialidade delitiva após a condenação em segundo grau, sendo a execução da pena uma exigência de ordem pública. Por conseguinte, após exposição clara acerca do voto e a matéria, é possível se verificar excertos do voto em que foram analisados dados empíricos para a construção de uma produção científica qualificada que pudesse servir de base à fundamentação jurídica da decisão judicial, a qual analisou os aspectos acerca da necessidade de execução provisória após a segunda instância, senão vejamos:

4. Os fatos e os números obtidos a partir de pesquisa empírica idônea devem ser utilizados na construção de solução que produza as melhores consequências para a sociedade. Sendo assim, não é possível desconsiderar que:

(i) no Supremo Tribunal Federal, de um total de 25.707 recursos extraordinários julgados em matéria penal, somente em 1,12% deles houve decisão favorável ao réu, sendo que em apenas 0,035% dos casos ocorreu a absolvição;

(ii) no Superior Tribunal de Justiça, de um total de 68.944 decisões proferidas em recursos especiais ou em agravos em recursos especiais, o percentual de absolvição não passou de 0,62%;

(iii) num intervalo de 2 anos, quase mil casos prescreveram no âmbito do Supremo Tribunal Federal e do Superior Tribunal de Justiça.

5. Além disso, de acordo com dados do Departamento Penitenciário, os índices de crescimento do nível de encarceramento sofreram redução após a decisão do Supremo Tribunal Federal que permitiu a execução da decisão condenatória após o 2º grau;
6. Por esse conjunto de razões, deve ser mantida a linha adotada por este Tribunal, em virada jurisprudencial que contribui para desfazer a exacerbada disfuncionalidade do sistema penal brasileiro; (STF, ADC nº 43-DF, Voto do Min. Luís Roberto Barroso, 2019.)

Dessa forma, é possível identificar no voto do Ministro a utilização da metodologia científica acerca da apuração dos dados relativos à inexpressiva quantidade de vezes em que foram alteradas as decisões de segunda instância pelo STJ e o STF. Bem como, apresentou os números acerca da redução do encarceramento após a decisão anterior do STF de 2016, que permitia a execução provisória da pena após a segunda instância, em verdadeira pesquisa empírica, que resultou em uma análise clara e objetiva da realidade, evidenciando-se que a execução da pena após a segunda instância não seria um fator de aumento do encarceramento. Do mesmo modo, provou que não haveria um número expressivo de alterações das decisões de segundo grau pelos Tribunais Superiores e pelo STF.

Outrossim, em diversas passagens do voto é possível identificar a análise acerca de dados percentuais, quantidades e tabelas, apresentando os reflexos da decisão anterior de 2016 do STF e demonstrando que não houve aumento da população carcerária diante daquela decisão, a qual permitiu a execução da pena de prisão após a segunda instância, senão vejamos:

16. De acordo com os dados do Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN, em 2010 – primeiro ano após se haver proi-

bido a execução da pena após a condenação em 2º grau – havia 496.000 presos no sistema penitenciário, 4,79% a mais do que em 2009. No ano seguinte, em 2011, havia 514.600 presos, 3,68% a mais. Em 2012, 549.800, 6,84% a mais. Em 2013, 581.500, 5,76% a mais. Em 2014, 622.200, 6,99% a mais. Em 2015, 698.600, 12,27% a mais! Em 2016, 722.923, 3,48% a mais. (STF, ADC nº 43-DF, Voto do Min. Luís Roberto Barroso, 2019.)

Ante o exposto, é possível entender como o voto do Ministro do STF Luís Roberto Barroso, nos autos da ADC nº 43-DF, apresenta-se inserido nesse novo paradigma de necessidade de introdução da metodologia científica de pesquisa por análise de resultados para fins de prolação de uma decisão jurídica qualificada. Outrossim, o presente estudo defende que os métodos relativos à pesquisa, mais do que uma possibilidade, devem ser necessariamente utilizados no âmbito de decisões judiciais em matéria penal que tenham efeitos vinculantes e *erga omnes*, diante da relevância dos bens jurídicos tutelados.

Por conseguinte, as decisões judiciais em matéria penal não devem se pautar somente por argumentos jurídicos e elaborações doutrinárias, mas devem se atentar à realidade social e às consequências e reflexos efetivos de decisões judiciais anteriores, como decorreu no referido voto. Desse modo, para se realizar essa investigação acerca dos fenômenos e fatos sociais, se perfaz necessário o entedimento acerca das técnicas, procedimentos e normas relativas à metodologia científica, para que assim possa ser construído um conhecimento que demonstre autenticidade diante da realidade dos fatos, com base e fundamento na ciência. Conhecimento este, que possibilitará a adequada fundamentação jurídica e a prolação de uma decisão qualificada que além de resguardar os direitos e garantias fundamentais, possa proteger os outros diversos valores insculpidos na CRFB/88 como a segurança jurídica.

6 CONCLUSÃO

O presente estudo visou demonstrar os principais aspectos e requisitos acerca da possibilidade de aplicação da método científico de análise de resultados diretamente em decisões judiciais, a fim de viabilizar a construção de uma fundamentação jurídica qualificada, precipuamente, no âmbito do direito penal brasileiro. Desse modo, foram demonstradas as bases acerca da construção do conhecimento, permitindo a aplicação da metodologia científica como um meio de produção científica, e, viabilizando, por consequência, a construção de decisões judiciais com respaldo científico. Trata-se assim, o Direito como ciência social, para que a fundamentação das decisões judiciais futuras possam ser confeccionadas com bases metodológicas e científicas.

Outrossim, para se entender a possibilidade de aplicação da metodologia científica de análise de resultados, na fundamentação de decisões judiciais, foi apresentado, inicialmente, o método científico como vetor basilar na construção do conhecimento. Dessa forma, demonstrou-se como a metodologia científica se trata de uma disciplina instrumental que objetiva conhecer as direções a serem seguidas no cerne do processo científico para se chegar ao conhecimento, permitindo, inclusive, que fossem indagados os limites do processo científico, bem como a maneira adequada de se entender a realidade.

Por conseguinte, foram demonstradas as bases acerca da construção do conhecimento no cerne da filosofia, sendo apresentadas as ideias de Platão, Kant e Descartes acerca da construção do conhecimento, e como estas se tratam de pilares e preceitos fundamentais não somente para a construção do método científico como o entendemos atualmente, mas para a sua adequada aplicação. O entendimento acerca das bases filosóficas e conceituais se apresenta de fundamental

importância para se entender o que o método científico deve buscar, em sua essência, a realidade dos fatos.

Desse modo, demonstrou-se como o método científico de análise de decisões judiciais a ser aplicado seria através da abordagem qualitativa, buscando reconstruir a realidade observada para se obter os aspectos relevantes acerca dos resultados das decisões anteriores. Assim, o presente estudo defende a utilização da metodologia científica de análise de resultados em decisões judiciais anteriores, tendo em vista que esta viabiliza um conjunto de ferramentas, técnicas e processos a serem aplicados através de etapas e normas, para a elaboração de uma produção científica qualificada, a qual deve ser utilizada no cerne da fundamentação de decisões judiciais futuras que podem afetar toda a sociedade.

Por fim, analisou-se como determinadas decisões judiciais já vem aplicando o método científico de análise de resultados na fundamentação, conforme se percebeu no voto do Ministro Luís Roberto Barroso do STF no julgamento da ADCs nº 43, de 07 de novembro de 2019, em que este defendeu a admissibilidade da prisão após a segunda instância. Nesse julgamento, foram apresentados dados e análises científicas para consubstanciar a prolação da sua decisão, verificando quais as consequências da decisão anterior de 2016 daquela Corte sobre o tema, para que aquela nova decisão tivesse respaldo não somente jurídico, mas também científico.

Diante do exposto, foi possível entender os vetores basilares e quais as raízes filosóficas da metodologia científica, demonstrando-se como esta pode e deve ser utilizada nos mais diversos âmbitos para concretização de uma produção científica qualificada. Assim, através da aplicação da metodologia científica no âmbito jurídico, principalmente no cerne da prolação de decisões judiciais com efeitos gerais, vinculantes e *erga omnes* se poderá construir um conhecimento quali-

ficado na fundamentação dessas decisões judiciais. Outrossim, defende-se que no âmbito do direito penal, mais do que uma possibilidade, a utilização da metodologia científica de análise de resultados das decisões anteriores, deve ser um dever na fundamentação, diante da possibilidade de supressão de direitos e garantias de uma grande parcela de indivíduos na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo**. 2ª. São Paulo : Saraiva, 2010.

BARROSO, Luís Roberto. **A Judicialização da vida e o papel do Supremo Tribunal Federal**. Belo Horizonte: Fórum, 2018.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do Ordenamento Jurídico**. Tradução Gilmar F. Mendes e Maria Celeste Cordeiro L. dos Santos. 10 ed. Brasília: Universidade de Brasília - UNB, 2006.

BOOTH, W.C et. Al. **A arte da Pesquisa**. Tradução de Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. **Código de Processo Penal**. Decreto-lei n. 3.689 de 03 de outubro de 1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3689Compilado.htm Acesso em 15/11/2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Planalto, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 15/11/2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal, ADC nº 43-DF, Voto do Min. Luís Roberto Barroso, Data do julgamento: 07/11/2019. Data da Publicação: 08/11/2019.

CAVALCANTE, Márcio André Lopes. **Vade Mecum de Jurisprudência Dizer o Direito**. Manaus: JusPodivm, 2018.

DESCARTES, Rene. **O Discurso do Método** (Col. Os Pensadores) Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. Prefácio e notas de Gérard Lebrun. Introdução de Gilles-Gaston Granger. Disponível em: <https://joaocamillopen->

na.files.wordpress.com/2014/02/descartes-discurso-do-mc3a9todo-trad-jac-c3b3-guinsburg-e-bento-prado-jr-com-notas-de-gerard-lebrun-publicac3a-7c3a3o-autorizada-pelos-detentores-dos-direitos.pdf Acesso em: 17 nov. 2019.

DE SOUZA, Luciano Ferreira. **Conhecimento e memória no Teeteto de Platão**. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Santa Maria/RS. 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-14022017-100758/publico/2016_LucianoFerreiraDeSouza_VOrig.pdf Acesso em: 18 nov. 2019.

ECO, Umberto. **Como se Faz Uma Tese**. 21 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura** (Trad. Alexandre Fradique Morujão e Manuela Pinto dos Santos). Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/AVEDDS> Acesso em: 16 nov. 2019.

LEAL, Mônica Clarissa Henning, ALVES, Felipe Dalenogare. **Judicialização e ativismo judicial: O Supremo Tribunal Federal entre a interpretação e a intervenção na esfera de atuação dos demais Poderes**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquemático**. São Paulo: Saraiva, 2018.

PLATÃO. Teeteto - Crátilo. In: **Diálogos de Platão**. Tradução do grego por Carlos Alberto Nunes. 3a. ed., Belém: Universidade Federal do Pará, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000068.pdf> Acesso em 16/11/2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry et. Al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Tradução de 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

O PAPEL DO PROFESSOR É UM ETERNO DEVIR: REFLEXÕES SOBRE RECONHECER-SE DOCENTE



RAFAELA DE SANTANA SANTOS ALMEIDA*

CLÓVIS MARINHO DE BARROS FALCÃO**

RESUMO

Dentre os estágios de ensino, há parâmetros diferentes. No superior, os docentes estão em um sistema que favorece os títulos. Partindo de relatório emitido pela Fundação Getúlio Vargas e dos ensinamentos de Paulo Freire, discutem-se as consequências desta opção para refletir sobre o quanto a tradição derivada de Coimbra é favorável à concepção do que Freire denominou de “concepção bancária” da educação, aliando-se ao questionamento de o que se conhece por vocação é algo inato ou que pode ser construído. Discute-se, também, o papel do professor no ato de construir e reconstruir o saber. Para demonstrar tal raciocínio, o método utilizado é o qualitativo-dialético. O objetivo geral é refletir sobre a figura de docente universitário nos cursos de Direito, ao passo que os específicos são discutir a formação do docente, a vocação e problematizar o destaque conferido à titulação.

Palavras chave: Direito. Docência. Títulos. Vocação. Professor.

1 Pós-graduada em Direito Material e Processual do Trabalho pela Faculdade Social da Bahia. Mestranda em Direito com pesquisa na área de Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Sergipe.

2 Mestre e Doutor em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor dos cursos de graduação e pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe.

ABSTRACT

Among the teaching stages, there are different parameters. In the superior, the teachers are in a system that favors academic degrees. Based upon a report issued by the Getúlio Vargas Foundation and the teachings of Paulo Freire, the consequences of this option are discussed in order to reflect upon how much the tradition derived from Coimbra is favorable to the conception of what Freire called the “banking conception” of education, allied to the questioning vocation as an innate character. There is also a discussion of the role of the teacher in the act of constructing and reconstructing knowledge. To demonstrate this reasoning, the method used is the qualitative-dialectic one. The general objective is to reflect on the figure of a university professor in law courses, while the specific ones are to discuss the formation of the professor, the vocation and to examine the prominence given to the degree.

Keywords: Law, teaching, titles, vocation, professor

INTRODUÇÃO

Quando os bancos da escola transformam-se nos bancos da universidade, mudam-se os espaços, mas há permanência de uma figura: o professor. Quem é aquela pessoa que fala e permanece a falar sobre institutos do Direito? E qual a razão de tanto falar e pouco ouvir? Este trabalho debruça-se sobre o arquétipo do professor universitário encaixado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e sobre o qual há relatório da Fundação Getúlio Vargas, acompanhado das obras “A Educação Jurídica faz mal à saúde?” do Professor Giordano Bruno e “Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar” de Paulo Freire.

Partindo da construção e adaptação de um método de ensino jurídico derivado da Faculdade de Coimbra sem, contudo, discutir sobre a criação dos cursos de Direito no Brasil, o presente trabalho direciona-se ao ato de reconhecer-se docente e, tratando-se de educação universitária, discute a formação do professor que está no magistério superior, mais especificamente, jurídico.

Serão feitas as demonstrações pertinentes ao apreço à titulação em detrimento da vivência de reger uma classe, além de discutir o compromisso exigido pela profissão de ensinar. Por fim, problematiza a vocação, se inata ou construída e como seria saudável ver a sala de aula como um ambiente de acolhimento e leveza.

1 O APRISIONAMENTO COLONIAL

O professor Giordano Bruno, autor do livro “A Educação Jurídica faz mal à saúde?”, indaga: quais os objetivos dos estudantes? O curso de Direito é menos eficaz que cursinhos preparatórios para concurso? Entre outras questões, destaca-se:

A principal obrigação do professor é proporcionar situações de aprendizagem relacionadas à sua matéria. [...] Mas é apenas esse o papel do professor? Recentemente, uma conversa que tive com o cabeleireiro me fez pensar que não. Ele me contou a história de um de seus clientes. O sujeito, geralmente alegre e muito falante, passou a se comportar de um modo estranho. Não contava as piadas de sempre, não sorria, e nem respondia às perguntas que lhe eram feitas. E assim permaneceu por uns quatro meses. Até que um dia, muito discretamente, resolveu explicar que o período de tristeza e silêncio tinha a ver com a ideia de pôr fim à própria vida, abandonada depois da ajuda de um amigo. A revelação fez com que o cabeleireiro ficasse pensativo. Depois disso, a possibilidade de que a pessoa sentada na cadeira à sua frente estivesse pensando em algo tão extremo e talvez precisasse de uma palavra de alento passou a lhe parecer terrivelmente perturbadora. Mas qual o papel do cabeleireiro? (ROBERTO, 2016, p. 81, grifo nosso).

Especificamente no ensino do Direito, há certa dificuldade em apresentar as respostas para os questionamentos acima. Estas obnubilações derivam dos tempos dos primeiros cursos jurídicos. A tradição importada de Coimbra gerou consequências sentidas até os dias atuais, passados 192 anos da criação dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais nas cidades de São Paulo e Olinda:

A criação dos cursos jurídicos, portanto, irá corresponder aos interesses e necessidades desta classe dominante. Já não poderiam os nacionais recorrer a Coimbra, principalmente, nos primeiros tempos de independência, quando os antagonismos luso-brasileiros se acentuavam. Logo após a independência do Brasil, arremeteram-se os constituintes em torno do projeto de criação de universidade no Brasil e, especialmente, dos cursos jurídicos. Era necessário prover o Estado nascente de "estadistas capazes de articular a sociedade política sem vínculo coimbrão e absolutista¹ criado o país de cima para baixo², com a precedência do Estado sobre a nação, os cursos jurídicos se adequaram à cúpula da sociedade, que deveria ser educada, conduzida e disciplinada politicamente. (PESSOA, 2013, p. 25, grifo nosso).

1 Uma das cadeiras criadas pela Lei 11 de Agosto de 1827 era a de Diplomacia, fato que comprova o intento de gerar estadistas a partir dos bancos dos cursos de Direito. (BRASIL, 1827).

2 No Brasil, a banalização do uso da palavra cidadania gerou desgaste e criou uma área de intocabilidade. O que deveria ser buscado – a participação da sociedade nas decisões políticas, garantidas as liberdades individuais e conquistas sociais, foi substituída pelo que José Murilo Carvalho chamou de *estadania* em um artigo escrito para o Jornal do Brasil nas priscas eras de 2001, mas que permanece atual. Estadania, segundo Carvalho, é uma palavra inventada por ele para definir a relação clientelista entre indivíduo e Estado e deriva da construção da cidadania de cima para baixo que ocorreu, parcialmente, no Brasil: Simplificando muito, pode-se dizer que o processo histórico de formação da cidadania no Ocidente seguiu dois caminhos, um de baixo para cima, pela iniciativa dos cidadãos, outro de cima para baixo, por iniciativa do Estado e de grupos dominantes. (CARVALHO, 2001, p. 1).

A partir destas contribuições, constatam-se a tentativa de romper a dependência do modelo de Coimbra e a caracterização da corporatura da docência nos cursos de Direito. Seja como homenagem ou para enfatizar as raízes, ainda existe uma vitrine com um manequim em trajes de Coimbra nos corredores da faculdade do Largo de São Francisco:

Não nos espanta, por exemplo, quando sabemos que “até Independência não havia um sistema de instrução” no país. Não só não havia sistema de instrução popular como as manifestações culturais eram proibidas. Até a chegada da Família Real, era proibido o estabelecimento de tipografias no país, sol as mais severas penas. [...] Este passado colonial, presente no arbítrio dos poderosos, na empáfia de administradores arrogantes é uma das explicações para o sentimento de impotência, para o fatalismo com que reagem muitos de nós. (FREIRE, 1997, p. 34).

Reflete-se que a proibição até mesmo de manifestações culturais levou a cerceamentos, inclusive na criação de um método próprio. Em busca de fazer uma adaptação, findou por criar apego ao formalismo exemplificado pelo excesso das aulas expositivas:

[...] o que predomina são as aulas expositivas, os conhecimentos tratados de forma abstrata para memorização, a dicotomia entre teoria e prática, o silêncio discente, o excesso de fala docente, o conservadorismo, a monotonia, o desencantamento, o esquema no quadro, o baixo aprofundamento teórico, o incentivo à repetição, o dogmatismo, a verticalidade, bem assim, a inquestionabilidade dos conteúdos, a perspectiva de transmissão de conhecimentos. (GÓES JUNIOR, 2015, p. 163).

Os corolários do metodologismo e do formalismo são a superficialidade e o descolamento entre Direito e realidade prática:

O excessivo pendor pelo método, em certas linhas do pensamento contemporâneo, constituiu certamente um aumento da exigência de “rigor” conceitual, dentro do movimento crítico e do predomínio do “conhecimentismo” que lhe correspondeu. Entretanto, o preço foi o cunho artificial e até redundante de certos trabalhos e de certas formulações, desligadas de toda relação com a experiência do real e do humano. (SALDANHA, 2005, p. 79).

Reforçando que o Direito é uma espécie do gênero das Ciências Sociais Aplicadas, necessário remeter-se ao pensamento de Thomas Marshall sobre o conceito de cidadania:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. (MARSHALL, 1967, p. 73).

Ainda que haja especificidade ao tratar da educação de crianças, é possível valer-se do conceito do sociólogo. A permissão tardia para que fossem criados cursos de Direito no Brasil dificultou a construção de uma cidadania brasileira:

Ao proclamar sua independência de Portugal em 1822, o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora. Em três séculos

de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham deixado também uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira. (CARVALHO, 2003, p. 18, grifo nosso).

As sequelas da maneira como o ensino jurídico foi moldado no Brasil impactam a construção de um povo: a educação. Firme neste pensamento, questiona-se: quem são e como estão as professoras e professores das faculdades de Direito?

2 RECONHECER-SE DOCENTE

Parte-se da necessidade de refletir sobre o ensinamento de Achille Mbembe:

Cada um destes artigos de fé está sob ameaça. Em seu núcleo, a democracia liberal não é compatível com a lógica interna do capitalismo financeiro. É provável que o choque entre estas duas ideias e princípios seja o acontecimento mais significativo da paisagem política da primeira metade do século XXI, uma paisagem formada menos pela regra da razão do que pela liberação geral de paixões, emoções e afetos. Nesta nova paisagem, o conhecimento será definido como conhecimento para o mercado. O próprio mercado será re-imaginado como o mecanismo principal para a validação da verdade. Como os mercados estão se transformam cada vez mais em estruturas e tecnologias algorítmicas, o único conhecimento útil será algorítmico. Em vez de

peças com corpo, história e carne, inferências estatísticas serão tudo o que conta. As estatísticas e outros dados importantes serão derivados principalmente da computação. Como resultado da confusão de conhecimento, tecnologia e mercados, o desprezo se estenderá a qualquer pessoa que não tiver nada para vender. (MBEMBE, 2017, grifo nosso).

No mundo em que a vulnerabilidade própria do humano já é trocada pela previsibilidade dos números, é necessário retornar os olhos para a questão “Mas é apenas esse o papel do professor?”. O bom exercício do magistério oferece a possibilidade de transformação e deve ser encarado com a responsabilidade devida. Ensina Paulo Freire:

Estou absolutamente convencido de que a prática educativa, de que tenho falado e a cuja boniteza e importância tenho me referido tanto, também não pode ter para sua preparação as razões de ser ou as motivações referidas. É possível até que alguns dos cursos de formação do magistério venham sendo irresponsavelmente meros “caça-níqueis”. Isto é possível, mas não significa que a prática educativa deva ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação. A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injusti-

ças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 1997, p. 32, grifos nossos).

Há grande debate em torno de quem deva exercer o magistério nas faculdades de Direito, se aquele que se dedica exclusivamente a este ofício ou a alguém que cumula funções. Fazendo uma divisão nos moldes das Ciências Naturais³ aplicadas às Sociais, medita-se sobre a formação de professores universitários.

O destaque na palavra “universitários” não se deu por questões estéticas, mas sim para fazer o recorte sobre quem se fala. No contexto de algoritmos e rapidez apresentado por Mbembe, pode-se raciocinar em algumas vias: qual o docente é desejado pelos estudantes ou qual o é objetivo da educação jurídica ou, ainda, como se chega à cátedra?

Roberto (2016, p. 6-7), conduz as leitoras e leitores a considerar a eficácia do curso de Direito quando comparado a cursinhos⁴, especialmente no que concerne ao método de ensino. Reflete o autor que, se o objetivo dos bancos universitários for a simples transmissão do conhecimento, os cursinhos são mais eficazes, pois enfatizam a motivação, não impõem a avaliação e contam com a comunicação rápida entre os polos da aprendizagem. Pensando assim, a única serventia das Facul-

3 O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos). (SANTOS, 1987. p. 1).

4 Palavra usada em referência aos cursos preparatórios para concursos. Além de ser um termo usual, foi o escolhido pelo autor ao qual se faz a remissão.

dades de Direito seria a impressão dos diplomas, já que os cursinhos não oferecem tal serviço.

Exatamente por isso Paulo Freire ensinava que se deve a todo custo evitar a concepção bancária⁵. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁶ rechaça a tentativa de extirpar a educação bancária, já que não exige a regência para o exercício do magistério superior, preocupando-se somente com a titulação:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996)

Ao favorecer a titulação – que é necessária para demonstrar, ao menos, o quanto de tempo foi investido pelo profissional no estudo de um determinado assunto – e desconsiderar a experiência em sala de

5 Entre permanecer porque desaparece, numa espécie de morrer para viver, e desaparecer pela e na imposição de sua presença, o educador “bancário” escolhe a segunda hipótese. Não pode entender que permanecer é buscar ser, com os outros. É conviver, simpatizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-simpatizar. Mas, em nada disto pode o educador “bancário” crer. Conviver, simpatizar implicam em comunicar-se, o que a concepção que informa sua prática rechaça e teme. (FREIRE, 1987, p. 41).

6 Em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro – foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, e em 23 de dezembro foi publicado no Diário Oficial da União. A argumentação do governo foi que a Lei de Diretrizes e Bases deveria ser uma lei do possível, passível de cumprimento a partir dos recursos financeiros disponíveis nos esquemas orçamentários convencionais. Além disso, ela deveria ter flexibilidade suficiente para se adequar às diferentes situações da educação nacional. (CUNHA, L.A.; XAVIER, L. 2009).

aula, o ordenamento jurídico reforça a concepção bancária de ensino e fere a profissão do docente:

No fundo, o discurso sintético ou simplificado, mas bastante comunicante, poderia, de forma ampliada, ser assim feito: minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. Daí que se diga no terceiro bloco do enunciado: Cartas a quem ousa ensinar. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional'. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. (FREIRE, 1997, p. 8-9, grifos nossos).

Freire demonstrava que o saber deve ser construído, não repassado, já que a formação da cidadania pede reflexão, para que não se mol-dem operadores do Direito, alguém que irá trabalhar com obediência cega e cadavérica à Lei (ARENDDT, 1999, p. 152).

Uma alternativa à educação bancária seria o retorno à maiêutica, o método socrático de ensino. A partir da colocação das perguntas entendidas como corretas, Sócrates acreditava que o próprio homem poderia aprender. Eram as perguntas que promoviam o conhecimento, tanto que ele criticava fortemente os sofistas, já que eles passavam o que acreditavam ser o conhecimento e recebiam por isso (PLATÃO, 2001).

Por conta da maiêutica, Sócrates foi acusado de corromper os jovens. Ele fazia-os questionar e atiçava o gosto pelo novo (PLATÃO). Fazendo as devidas ligações, retirava-os da menoridade:

A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! (KANT, 1990, p. 516).

Não é o que se constata no Brasil. Por isso, tratar do ensino do Direito no Brasil compreende tratar sobre como reconhecer o docente e sobre como reconhecer-se docente. O relatório do Observatório do Ensino do Direito emitido pela Fundação Getúlio Vargas debruçou-se sobre o assunto.

A partir da pergunta “Quem é o Professor de Direito no Brasil?”, fornecem-se dados, gráficos e outras formas de demonstração da condição do docente nas cinco regiões do Brasil. Vê-se, por exemplo, que, na rede pública de ensino superior do Nordeste, 38% dos professores são mestres,

enquanto 28% são doutores. Ao olhar para a rede privada de ensino, o que se vê são mestres e especialistas (41% para cada titulação) e 18% são doutores. (CUNHA, L.; FEFERBAUM, M.; GHIRARDI, J., 2013, p. 38).

A preocupação é matemática e segue o que a legislação prioriza: a colocação de títulos em detrimento da vivência. Segue trazendo à leitura o outro ponto desta discussão: o corpo docente das Faculdades de Direito é formado por quem é professor de maneira exclusiva ou por quem cumula funções?

No ano de 2013, quando da formulação deste relatório, o quadro apresentado: nacionalmente, só 6% da população docente trabalhavam em regime de dedicação exclusiva ao magistério, enquanto 34% laboravam em regime parcial direcionado ao ensino.

Olhando-se apenas para a Região Nordeste, tinha-se que 9% dedicavam-se com exclusividade, enquanto 37% atuavam em regime parcial. (CUNHA, L.; FEFERBAUM, M.; GHIRARDI, J., 2013, p. 79; 82).

Reflete-se: quem é mais eficaz em sala de aula? Aquele professor que se dedica exclusivamente a ela ou aquele que cumula o exercício do magistério e outra atividade?

Em vários pontos do livro “Reflexões sobre a Docência Jurídica” são citadas as expressões “professor profissional” e “profissional professor”, justamente para tratar da condição do docente que é exclusivamente professor ou que é também professor.

Lendo com a atenção devida, conclui-se que a prática⁷ levada à sala de aula por quem não é professor em tempo integral é importante

⁷ Aristóteles diferenciava, assim, quanto à natureza do saber, três espécies: o saber teórico (*theoria*); o saber prático (*praxis*); e o saber poético (*poiesis*). O primeiro, destinado aos homens livres, no usufruto de seu tempo livre, voltava-se para a contemplação e a compreensão da natureza das coisas. Já a práxis seria o saber orientado para o agir, saber contingente, a demandar ações diferentes diante de cada situação concreta, estando diretamente relacionado à virtude moral, especialmente à prudência. Seria, para Aristóteles, o saber necessário ao político, ao médico, ao navegante. Por sua vez, o saber poético seria um saber voltado para a produção de um resultado final, como o saber do artesão, saber necessário para produzir-se alguma coisa. (OLIVEIRA, 2016, p. 126).

e aproxima a teoria daquilo que é visto fora dos bancos acadêmicos, mas também verifica-se que o professor inteiramente doado ao magistério pode tratar da questão do que deve ser com maior autoridade, tendo em mente que não é atravessado por outras interferências sem deixar, contudo, de fazer relações com aquilo que está além dos muros.

Roberto (2016, p. 38), sugere que o professor em dedicação exclusiva ou, aquele que é também professor e lida com assuntos menos palpáveis, faça remissões ao mundo concreto através de notícias advindas de fontes confiáveis e devidamente checadas.

A grande resposta parece ser o modo como é encarada a atividade de ensinar. Deve ser conferida a mesma essencialidade ao ensino, tanto a quem o exerce de maneira única, quanto a quem o cumula.

Superada esta questão, adentra-se à outra: a vocação.

3 DO QUE É FEITA A VOCAÇÃO

Reafirmando a importância da linguagem para o mundo do Direito, mostra-se prudente partir da memória de que a palavra vocação deriva de *vocare*, “chamar” em Latim:

É uma inclinação, uma tendência ou habilidade que leva o indivíduo a exercer uma determinada carreira ou profissão. Vocação é uma competência que estimula as pessoas para a prática de atividades que estão associadas aos seus desejos de seguir determinado caminho. Por extensão, vocação é um talento, uma aptidão natural, um pendor, uma capacidade específica para executar algo que vai lhe dar prazer. (DICIONÁRIO, 2014, grifo nosso).

Fala-se de vocação como algo inato. É, inclusive, elogioso ouvir que se é vocacionado para algo. Mas, fica a pergunta:

Inicialmente a questão que nos vêm à mente é de saber qual o professor ideal. Será que o professor com vocação é aquele que realmente já nasce apto para ensinar, ou também é aquele que vai ao longo do tempo aprimorando e adquirindo boas técnicas de ensino, ou talvez o melhor fosse a junção dos dois? (MACHADO, 2013, p. 164).

Responde-se: o professor vocacionado pode ser aquele com maior facilidade para colocar-se enquanto instrumento do saber, mas também pode ser o que se dedica a construir o seu próprio conhecimento.

Neste processo, é imprescindível agir de acordo com um método e de forma empática. Caso contrário, estaria configurada uma postura autocrática, posto que, conforme pensamento de Freire, o professor lida com gente e tem responsabilidade com seus educandos (FREIRE, 1997, p. 32).

Como a vocação professoral pode ser construída ao longo da vida, é preciso adaptar-se às mudanças que chegam até as salas de aula. A educação à distância – amparada também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – configura-se como exemplo de vicissitude que pede a adaptação dos docentes.

Em casos de ensino à distância, o cômputo da frequência⁸ de alunos e professores dá-se de outra forma, mas o exercente do magistério precisa captar a atenção do estudante. Para tanto, ressalta-se a importância de ter um método eficaz e de seguir o planejamento. Além de buscar o olhar do estudante, é prudente transformar o conhecimento em algo que se insira na vida dele:

8 Artigo 47: [...] § 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação à distância. (BRASIL, 1996).

Lembro do meu tempo de acadêmico. Aula, aula e aula. E depois, o bar. Colegas diversos, de diversos cursos. Colegas cultos. Cultura geral. O ambiente agradável. Aprendi muito, muito mesmo. Conhecimentos que jamais imaginava; em um banco, em uma cadeira, de um bar. Desopilação total; conhecimento pelo prazer de conhecer. O sentimento de estar à vontade. Tensão... nenhuma. Nada de medos, nada de reprimendas. Em uma mesa de bar se viajava o mundo, resolvia-se os problemas do Brasil; em um banco, em uma mesa de bar. Do futebol à literatura, aprendia-se. Aprendia-se sem dificuldades. Em uma mesa de bar nos sentimos à vontade. Deixamos a mente vagar. Fugimos do comum. Uma mesa de bar: assim pretendo minha sala de aula. Deixar os alunos à vontade, exteriorizar suas ideias mais íntimas. Deixar fluir o gosto pela não imposição de ideais, de normas castradoras; do temor. Exigir conhecimento sim; impor terror nunca. A sala de aula deve ser lugar de prazer, não de receios. Em uma mesa de bar se aprende muito mais do que em uma tradicional sala de aula. (RODRIGUES, 2017, grifo nosso).

Diante do que foi escrito, reflete-se o quão é urgente lembrar e fazer ver que o conhecimento precisa estar vivo, não se pode condicionar a algo parado em nome do apego ao formalismo.

Estar à mesa é partilhar de conhecimentos que não se colocam de maneira estanque. Esta conduta ratifica o cariz de humanidade tanto do educador quanto do educando (FREIRE, 1987, p. 35) e corrobora a visão crítica do ensino do Direito proposta em 1981.

Para Montoro (1981, p. 1-2), quando existe a simples assimilação de normas pelos estudantes, estes servirão como massa de manobra da ordem estabelecida, fato que deve ser evitado em nome da construção de um saber efetivo.

Reflete-se agora que ser didático é apenas um dos vieses daquilo que constitui o ser professor. Mais uma vez, socorre-se este trabalho dos ensinamentos freirianos.

Freire (1997, p. 9) informa que o ato de ensinar pede compromisso, uma certa militância em lutar pelo que é justo. Requer também a competência científica, o hábito de fazer consultas a instrumentos auxiliares (que, ao tempo da sua escrita eram as enciclopédias e os dicionários), mas também requer amorosidade e, sobretudo “exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece”. (FREIRE, 1997, p. 9).

Mas, alerta-se, quando existe confiança apenas no que se supõe saber, o ensino torna-se robotizado. Por outra via, se há docilização, a ponto de confundir a figura da professora, o ato de ensinar também fica prejudicado, pois, no imaginário popular, esta figura não deve se colocar enquanto agente transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por lidar com gente, por ser gente, por ser responsável por impactar pessoas desde a mais tenra infância até as que chegam aos bancos universitários, exercer a docência de maneira responsável e virtuosa é colocar-se na condição de curioso impenitente.

Alerta-se que este trabalho não se coloca contra a titulação. A crítica vai no sentido de não ser razoável a falta de exigência de horas de sala de aula para o exercício do magistério superior. E mais, não há que se falar que o período de estágio em sala enfrentado por mestrandos e doutorandos supre a lacuna legal. No momento do contato entre os estudantes de graduação e os da pós, o que está em pauta não é um módulo de didática.

Reconhecer-se docente é apenas o primeiro passo e alcança quem se coloca como humano, não no sentido biológico, mas de sentir-se

criatura, de enxergar boniteza (FREIRE, 1997, p.5) no fazer e refazer do ato de ensinar consiste.

Tratar o ensino superior como algo apartado, como o faz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não oferece garantia de que haverá melhores professores, mas sim que existirá o aumento do índice de pessoas com Especialização, Mestrado e Doutorado.

Por ser um devir, que se faça responsabilmente e de maneira a formar gente, com todo o pacote de complexidade que acompanha esta categoria e com quem uma Professora ou um Professor, assim, com letras maiúsculas, pode construir e reconstruir o caminho tantas vezes seja necessário.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hanna. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BRASIL. **Lei de 11 de Agosto de 1827**. Crêa dous Cursos de sciencias juridicas e sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38401-11-agosto-1827-566698-publicacaooriginal-90225-pl.html. Acesso em: 22 nov. 2019

_____. **Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada em 23 de dezembro de 1996 no Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm . Acesso em: 28 dez. 2019

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania, estadania, apatia. *In: Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 1, 24 de junho 2001. Edição 00076. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/030015_12/39265. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, L.; FEFERBAUM, M.; GHIRARDI, J. (coord.). *Quem é o Professor de Direito no Brasil?*. *In: Observatório do Ensino do Direito*. São Paulo: FGV, 2013. 1 v. Disponível em: <https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/>

arquivos/relatorio_oed_out_2013quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf. Acesso em: 01 dez. 2019

CUNHA, Luís Antônio; XAVIER, Libânia. Verbetes **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (Ldben)**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>. Acesso em: 03 dez. 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997

GÓES JUNIOR, José Humberto. "O que é Direito, para que se possa ensinar-lo?" **As percepções dos sujeitos sobre o Direito, o "Ensino Jurídico" e os Direitos Humanos**. Orientador: José Geraldo de Sousa Júnior, 2015. 442 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, UNB, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20232/1/2015_Jos%C3%A9HumbertodeG%C3%B3esJunior.pdf. Acesso em: 05 de dez. 2019

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo?. In: **A paz perpétua e outros opúsculos**, Lisboa, Edições 70, 1990. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/his/arqdoc/kantPDEHIS.pdf>. Acesso em 26 nov. de 2019

MACHADO, Anna Catharina Fraga. A importância da vocação do professor e o ensino jurídico no Brasil. In: **Reflexões sobre a Docência Jurídica. Série Estudos de Metodologia**. PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). Aracaju, Evocati, 2013, 1 v., p. 153-176

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.

MBEMBE, Achille. **A Era do Humanismo está acabando**, 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/eventos/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>. Acesso em: 01 de dez. 2019

MONTORO, Franco. Uma visão crítica do direito. In: **R. Inf. legisl. Brasília**, a 18, n 72, p 5-12, out./dez. 1981

OLIVEIRA, Pablo Alves de. **O ódio à educação e a democratização radical da educação jurídica através da aprendizagem mediada significativa: proposta de um novo modelo para os cursos de direito (ou como trans-**

formar a sala de aula numa mesa de bar?). Orientador: Marcelo Campos Galuppo, 2016. 280 f. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais., Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_OliveiraPA_1.pdf . Acesso em: 01 dez. 2019

PLATÃO. **Mênon**. Tradução: Maura Iglésias. 1 ed. bilíngue. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio Loyola, 2001.

_____. **Apologia de Sócrates**. Tradução: Maria Lacerda de Souza. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000065.pdf>. Acesso: 04 dez. 2019

ROBERTO, Giordano Bruno Soares. **A educação jurídica faz mal à saúde?** Belo Horizonte: Arraes Editores, 2016

PESSOA, Adélia Pessoa. Ensino Jurídico no Brasil: da Implantação à Reforma Universitária. *In*: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Reflexões sobre a Docência Jurídica. Série Estudos de Metodologia**. Aracaju, Evocati, 2013. 1 v p. 21-61

RODRIGUES, Hugo Thamir. **Mesa de Bar**. 2017. Disponível em: <http://tonguinews.blogspot.com/2017/05/mesa-de-bar.html>. Acesso em: 03 dez. 2019

SALDANHA, Nelson. **Da Teologia à Metodologia: secularização e crise do pensamento jurídico**. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987

VOCAÇÃO. *In*: **DICIONÁRIO** da Língua Portuguesa. 2014. Disponível em: <https://www.significados.com.br/vocacao/>. Acesso em: 24 nov. 2019



ENSINO JURÍDICO, INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DO PROFISSIONAL DO DIREITO



WILLDE PEREIRA SOBRAL*
FLÁVIA MOREIRA GUIMARÃES PESSOA**

RESUMO

O presente artigo busca demonstrar a importância da interdisciplinaridade e da formação humanística do profissional do direito. Analisa a crise do ensino jurídico a partir dos fatores que, desde a criação dos cursos no Brasil, reduziram o estudo do Direito ao conhecimento dos compêndios. Aplica metodologia histórica e comparativa, utilizando-se de dados e análise legislativa.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Interdisciplinaridade. Formação Humanística.

* Mestranda em Direito no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe (PRODIR/UFS). Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Analista de Direito do MPSE. E-mail: willdeps@hotmail.com.

** Juíza do Trabalho. Conselheira do Conselho Nacional de Justiça. Professora dos mestrados em Direito da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes. Pós-Doutora em Direito do Trabalho. Doutora em Direito Público. Mestre em Direito, Estado e Cidadania.

ABSTRACT:

This paper demonstrate the importance of interdisciplinarity and humanistic training of the legal professional. It analyzes the crisis of the legal education from the factors that, since the creation of the courses in Brazil, reduced the study of the Right to the knowledge of the textbooks. It applies historical and comparative methodology, using data and legislative analysis.

Key Words: Law School. Interdisciplinarity. Humanistic formation.

1. INTRODUÇÃO

A crescente oferta de Cursos Jurídicos no Brasil tem motivado questionamentos sobre a qualidade do ensino no país. Prepondera a sistemática de ensino tecnicista, sem espaço adequado para formação humanística do profissional do direito, extremamente valorosa à prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. A reformulação do modelo burocrático e tecnicista é uma imposição da sociedade atual, especialmente porque suas controvérsias demandam do profissional do direito um diálogo com outras áreas do saber.

Nesta perspectiva, indispensável que se reflita sobre a importância da interdisciplinidade e da formação humanística do profissional do direito para ressignificação do ensino jurídico no país. O primeiro capítulo aborda a origem do ensino jurídico no Brasil, apontando os fatos históricos de sua formação e das influências que motivaram sua conformação atual. Trata dos regulamentos e demais espécies normativas sobre o tema, especial a conformação constitucional do ensino superior.

O segundo capítulo apresenta a interdisciplinidade como mecanismo necessário para a formação integral do profissional do direito e para sua compreensão de áreas de relevantes, sobretudo os conceitos jurídicos abertos que compõem o ordenamento jurídico brasileiro. Destaca também a importância do professor junto a este processo de

abertura do campo de conhecimento, cuja colaboração é decisiva para formação reflexiva do profissional de direito.

O terceiro capítulo traz, em específico, a importância da formação humanística do professor de Direito frente às novas necessidades da sociedade moderna, demandando do profissional novos saberes para atuação efetiva e sistêmica. Apresenta recentes decisões do Supremo Tribunal Federal onde conceitos extraídos de outros ramos do conhecimento, a exemplo da psicologia e sociologia, foram decisivos para o julgamento das ações na Corte.

A metodologia aplicada no presente artigo é histórica e comparativa, utilizando-se de dados análise legislativa para apresentação de argumentos, reforçados pelas referências bibliográficas apresentadas.

2. O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

A criação dos Cursos Jurídicas no Brasil remonta ao ano de 1827, através da lei de autoria do Imperador Dom Pedro Primeiro, realizados em nove cadeiras, distribuídas em cinco anos. Estruturados sob a forma de currículo único, os primeiros cursos tiveram como sede as cidades de Olinda e São Paulo.

Por meio do Decreto de nº 1.386, de 28 de abril de 1854, foram inseridas na estrutura curricular disciplinas como Direito Administrativo e Hermenêutica. O surgimento das Faculdades Livres pelo decreto nº 7.247/1879 representou, à época, um fator de expansão dos cursos jurídicos no Brasil (BISSOLI, 2012)

O Decreto de nº 19.851, de 11 de abril de 1931, instituiu o sistema universitário como forma prioritária de ensino superior no Brasil, dispendo que este teria, como finalidade, elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem

preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade.

O ensino jurídico no Brasil, desde o século passado, tem sido objeto de diversas críticas, sobretudo pela necessidade de superação do viés extremamente tecnicista. O Estatuto das Universidades, publicado neste período, não modificou a situação do ensino jurídico no país, já que a Universidade era mais um conglomerado burocrático do que efetivo. (PESSOA, 2013)

Desde a origem dos cursos jurídicos, os profissionais do direito foram formados para ocupar cargos públicos e perpetuar o sistema burocrático, motivo pelo qual Santos (2011, p.81) aponta que “o sistema foi criado não para um processo de inovação, de ruptura, mas para um processo de continuidade para fazer melhor o que sempre tinha feito.”

A racionalidade imposta pela norma jurídica serviu, desde a origem, para justificar a burocracia estatal, sem direcionar o profissional do direito para outros tipos de conhecimento. Conforme destaque feito por Bissoli Filho (2012), os cursos jurídicos sempre estiveram sob regulação estatal, especialmente no que se refere à estrutura curricular.

O ensino jurídico alicerçado somente na lei, sem conexão com as demais áreas do conhecimento, ignora os fenômenos que envolveram o surgimento do Direito enquanto ciência social. Novas tecnologias e as experiências humanas trouxeram ao Direito outras perspectivas de atuação, evidenciando a necessária reformulação na forma em que é ensinado nas academias. Para Santos (2011), os profissionais precisam ser formados para a complexidade das demandas sociais, sobretudo aspiração democrática forte.¹

1 Para Santos (2011, p. 82), “para concretização do projeto político-jurídico de refundação democrática da justiça, é necessário mudar completamente o ensino e a formação de todos os operadores do direito: funcionários, membros do ministério público, defensores públicos, juizes e advogados.”

Outro fator crítico a ser apontado é o número crescente de cursos jurídicos no Brasil, em Instituições Públicas e Privadas, que atinge diretamente a qualidade do ensino. ²Houve crescimento dos cursos, sem, no entanto, efetiva melhoria da educação e da função social das Universidades. Lembra Pessoa (2013, p.57) que “o apego tradicional a títulos parece ser uma característica brasileira.”

O relatório do censo da educação superior de 2017, o curso de Direito foi o com maior número de matrículas no Brasil, em instituições públicas e privadas de ensino. No entanto, embora o número expressivo de acadêmicos, a taxa de reprovação no exame da ordem é considerável. Conforme relatório da Fundação Getúlio Vargas (2016, p25), entre os anos de 2010 e 2016, foram contabilizadas 1,91 milhão de inscrições e 639 mil pessoas participaram das provas, com registro de que apenas 360 mil examinandos (56%) foram aprovados.

A regulação constitucional do ensino no Brasil, trazida pelo artigo 206 da Constituição Federal, aponta como princípios a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, possibilitando a preparação do indivíduo, através da educação, para a vida em sociedade e exercício pleno da sua cidadania. Protege, também, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

A educação, desde o ambiente escolar, vincular-se-á ao mundo do trabalho e à prática social, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Abrangerá os processos formativos que

² O presidente da Comissão Nacional de Educação Jurídica, em evento realizado na OAB Nacional em setembro de 2019, destacou as ações da OAB junto ao Ministério da Educação, na defesa de uma moratória na autorização para novos cursos de Direito no Brasil, registrando que era necessária uma busca pela qualidade do ensino jurídico para uma melhor qualificação do profissional que vai enfrentar o mercado.

se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O Ministério da Educação, através da Resolução 04 de 2010, definiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. A formação básica do estudante constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico, no mundo do trabalho, no desenvolvimento das linguagens, nas atividades desportivas, na produção artística, nas formas de exercício da cidadania e nos movimentos sociais.

No que se refere ao ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) aponta que terá como finalidade formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua, estimulando a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

Deve, outrossim, promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

O Curso de Direito no Brasil é regulado pela Resolução 09/2004 do Conselho Nacional de Educação Superior. Impõe ao Curso de Graduação em Direito o dever de possibilitar a formação profissional que revele leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; interpretação e aplicação do Direito.

Aponta que a Formação Fundamental deve estabelecer as relações do Direito com conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. A Formação Profissional, por sua vez, deve ter, além do enfoque dogmático, estudado sistematicamente e contextualizados sobre a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil.

As sucessivas mudanças nas grades curriculares e as diversas normativas sobre o ensino não foram suficientemente capazes de promover uma mudança real na forma em que é feita a aprendizagem do ensino jurídico, centrada na memorização e não no raciocínio crítico. Conforme destacam Pessoa e Andrade (2013, p.503) “a mão de obra docente é vasta e não interessa se pouca ou nenhuma qualidade, já que é apenas para transmitir conteúdos doutrinários e artigos de lei, sem maior reflexão.”

Sobre o perfil do profissional do direito predominantemente tecnicista, Santos (2011) aponta um *retrato-robot* do Magistrado brasileiro focado na ideia de que o direito é um fenômeno totalmente diferente de tudo o resto que ocorre na sociedade, bem como na concepção burocrática ou administrativa dos processos. O ensino jurídico atual necessita de readequação às novas perspectivas sociais, especialmente porque os cinco anos de curso não são suficientes para formação completa do profissional do direito. (ANDRADE, 2012).

Há desafios a serem superados para formação integral do profissional do direito, especialmente após a modernidade e globalização. Novas necessidades surgem a todo instante, de modo que a formação permanente necessita atuar para responder ao novo tipo de sociedade e a novas funções. (SANTOS, 2011)

Necessária se faz, então, a revisão do modelo burocrático e tecnicista, a fim de que a atuação do operador do direito compreenda a

amplitude do contexto social que o envolve. As Instituições de Ensino Jurídico no Brasil, nesta perspectiva, devem se reconhecer como instrumentos de função social.³

3. INTERDISCIPLINARIDADE E O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO JURÍDICO

A sociedade tem passado por mudanças significativas em sua estrutura, com impactos consideráveis na estrutura do ensino superior. Apresenta-se decisiva a busca por novas práticas de ensino, as quais passam pelo resgate do interesse no aprendizado e na formação pedagógica do professor universitário, a fim de superar o desinteresse alunos. (GIL, 2009)

O ensino jurídico, exercido dentro de sua perspectiva social, não poderá ser desempenhado sem auxílio dos demais ramos do conhecimento. A modernização e globalização interferem decisivamente neste processo, especialmente pelas novas necessidades da sociedade pluralista.

A Assembleia Geral das Nações Unidas, na Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, registrou, desde o preâmbulo do documento, que há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais.

Os cursos jurídicos devem se sensibilizar para a pluralidade das realidades, a fim de que possa construir um diálogo eficaz entre o Di-

3 Boaventura de Souza Santos (2011, p.88) destaca que “por estar muito centrada numa visão compensatória para com a comunidade circundante, a extensão nos cursos de direito também deve ser repensada. As atividades têm como foco, em regra, o oferecimento de palestras e atendimentos jurídicos, desarticulados com a realidade e as necessidades dos grupos sociais e afunilados numa aplicação técnica da ciência jurídica. “

reito e os demais ramos do conhecimento não codificados. As áreas de abrangência do ensino jurídico não se esgotam nas ramificações do direito constitucional, civil, penal, tributário, processual etc.

A formação do profissional do direito da atualidade não pode ser uma reconstrução do modelo burocrático e tecnicista de tempos passados, distante da realidade social. O abandono do formalismo irrestrito é imperativo necessário na sociedade atual, devendo ser o ensino jurídico repensado para garantir, de fato, soluções justas e que de coadunem com o sistema vigente. Conforme destaque de Pessoa e Andrade (2013), a adaptação exige uma reformulação da metodologia e da redistribuição das disciplinas, o que adequará o sistema jurídico brasileiro às exigências da modernidade líquida.

Outro aspecto importante a ser analisado é o desenvolvimento da Justiça Constitucional no Brasil, marcado pelo *neoconstitucionalismo*, que propiciou o surgimento de um modelo em que o Juiz se torna protagonista na concretização de direitos. Superou-se o positivismo jurídico através da abertura para espaços cada vez mais significativos de interpretações das normas jurídicas.

O pós-positivismo, por sua vez, compreendendo o ordenamento jurídico como um sistema plural e aberto aos valores sociais, promove uma releitura de determinados conceitos jurídicos à luz de princípios e normas de envergadura constitucional. Neste contexto, no entanto, alguns conceitos podem ter feições políticas e subjetivas ao julgador, podendo caracterizar uma nova forma de hermenêutica jurídica. (SOARES, 2015).

É desafiador para a Ciência Jurídica fornecer todos os elementos para definição de conceitos abertos, a exemplo do princípio da dignidade da pessoa humana, sem auxílio de conceitos extraídos de outros ramos do conhecimento. A interdisciplinaridade, portanto, serve para o diálogo entre o Direito e outros ramos da ciência.

Aspecto extremamente relevante na formação do profissional do direito e superação da crise do ensino jurídico é o reconhecimento do papel do professor. A docência universitária, por sua vez, exige do professor uma qualificação que vai além dos da experiência profissional e das suas titulações, sendo esta a razão pela qual Vilela (2016, p. 27) recorda que “o objetivo do ensino não está apenas em repassar informações, conforme historicamente reafirmaram as pedagogias tradicionais, mas em fazer com que o educando construa o conhecimento.”

Observa-se no Brasil que os professores de ensino superior, especialmente no curso de Direito, não são profissionais pedagogicamente preparados para lecionar. São escolhidos por serem experientes em sua área de atuação e não por possuírem a didática necessária para transferência do conteúdo curricular. Percebe-se uma supervalorização da experiência profissional em detrimento de sua formação pedagógica, motivo pelo qual Santos (2012, p.90) aponta que “esta antipedagogia asfíxiante subjaz ainda hoje à grande parte do ensino jurídico, não se podendo esperar dela nenhuma preparação para práticas exigentes da cidadania e de democracia.”

A ensino jurídico, para ser efetivo, requer, além do conhecimento da estrutura normativa, contato com as verdadeiras demandas da sociedade. Neste contexto, o professor universitário colabora sensivelmente para o desenvolvimento do raciocínio jurídico e da responsabilidade profissional do direito.

4. A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DO PROFISSIONAL DO DIREITO

A formação humanística do profissional do direito é indispensável para sua atuação junto à complexidade de relações que circundam o fenômeno jurídico. Desenvolve-se a partir de reflexões do profissional do direito acerca das demandas individuais e coletivas, lembrando

Streck (2014, p.31) que “as questões morais, políticas e econômicas – rejeitadas pelo positivismo jurídico – passaram a fazer parte da preocupação da comunidade jurídica.”

A positivação de princípios impôs uma nova forma de interpretação das normas jurídicas, pautadas em uma hermenêutica valorativa a ser realizada pelo operador do direito. Houve uma transformação do modelo trazido pelo positivismo, onde a lei era a fonte primária e suficiente para solução do caso concreto. O saber jurídico não se esgota nas leis e nos manuais, não havendo separação da norma jurídica e da realidade.

Importante registro foi feito pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na Declaração Universal de 1948, reconhecendo ser a dignidade humana fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Sobre a educação dos indivíduos, registrou que a instrução deverá ser orientada no sentido do da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

O ensino jurídico deverá ser visto não só como forma de capacitação profissional, mas também como forma de plena realização da pessoa humana. A Constituição Federal de 1988, marcada pela influência pós-positivista, reservou ao princípio um valor central no ordenamento jurídico brasileiro como fundamento da República Federativa.

Em seu artigo 214, a Constituição Federal de 1988 aponta que a lei estabelecerá o plano nacional de educação com o objetivo de articular o sistema nacional em regime de colaboração, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam , entre outros, à promoção humanística.

No ensino jurídico, em especial, a formação humanística revela-se essencial para realização da justiça. A ciência jurídica dialoga com

dimensões de injustiça racial, socioeconômica, gênero, ambiental, as quais não podem ser enfrentadas a partir de uma mera aplicação da lei. (SANTOS, 2011)

Importante exemplo pode ser extraído de recente decisão do Supremo Tribunal Federal, proferida em junho de 2019, quando do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) de nº 26 e do Mandado de Injunção (MI) 4733. Entendeu a Corte que o conceito de racismo, compreendido em sua dimensão social, projetava-se para além dos tipos penais definidos na Lei nº 7.716/89.

Houve, no caso, análise de elementos que não estavam contidos na norma penal que criminaliza o racismo, compreendendo o Ministro Relator que aspectos estritamente biológicos ou fenotípicos, resultando na manifestação de poder de uma construção de índole histórico-cultural motivada pelo objetivo de justificar a desigualdade e destinada ao controle ideológico, à dominação política, à subjugação social e à negação da alteridade, da dignidade e da humanidade daqueles integram a comunidade LGBT.

Outro caso emblemático foi alteração Ação Direta de Inconstitucionalidade movida em face do comando previsto no artigo 58 da LRP (ADI nº 4275) para que fosse reconhecido aos Transgêneros a alteração do nome e registro civil sem a cirurgia de mudança de sexo, embora a alteração do nome, segundo legislação brasileira, seja medida excepcional, vinculada às hipóteses taxativamente previstas na lei.

Aplicando-se critérios que não estavam exclusivamente previstos na lei, a ADI foi julgada em 01 de março de 2018, oportunidade em que o Supremo Tribunal Federal deu interpretação conforme à Constituição ao artigo 58 da Lei de Registros Públicos, possibilitando a alteração do registro civil e do nome, com base nos princípios da dignidade da pessoa humana, igualdade e não discriminação.

Atenta a esta necessidade de alargamento dos conceitos jurídicos e de sua ligação com outros ramos do saber, a Resolução 075/2009 do Conselho Nacional de Justiça, regulamentando as etapas de ingresso no concurso da Magistratura dos Tribunais de Justiça no Brasil, estabeleceu que a prova escrita para o ingresso na carreira conterà questões relativas a noções gerais do direito e formação humanística. O candidato deverá possuir noções sobre sociologia do direito, psicologia judiciária e filosofia do direito.

A compreensão da sociologia do direito englobará, entre outros aspectos, noções sobre as relações sociais e as jurídicas, além da análise das transformações sociais e do Direito. A psicologia judiciária, por sua vez, avaliará problemas atuais da psicologia com reflexos na seara jurídica. Por sua vez, a compreensão da filosofia jurídica deverá trazer ao futuro Magistrado compreensão do conceito de justiça, de equidade e de moral, além de elementos interpretativos do Direito.

O Ministério da Educação, através da resolução de nº 05/2018, que instituiu diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito, propõe que o curso deve assegurar ao graduando formação geral e humanística, com diretrizes para uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem indispensável à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Priorizando às necessidades de formação fundamental, sociopolítica e técnico-jurídica, determinou o Ministério da Educação que curso de graduação em Direito deverá o oferecer os elementos fundamentais do Direito em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, tais como Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

A ensino jurídico deverá ser focado na formação integral do profissional do direito, compromissado com valores éticos e sociais. A quali-

dade do ensino jurídico é fundamental para preparação do profissional do direito para o mercado de trabalho, que demanda cada vez mais conhecimentos. O estudo não se restringe ao conhecimento da norma, demonstrando a constante necessidade de se dialogar com outras áreas do saber para solução dos conflitos apresentados por uma sociedade plural.

5 CONCLUSÕES FINAIS

A atuação do Direito frente aos reclames da sociedade tem sido objeto de intensa reflexão, sobretudo no que se refere ao viés jurisdicional adequado para a solução dos litígios. O ensino jurídico, esta perspectiva, deverá preparar o profissional do direito para efetiva compreensão do valor essencial da dignidade da pessoa humana, indo além dos conceitos meramente normativos.

Repensar a forma que o Direito se manifesta na sociedade é medida necessária para sua legitimidade. Sua abertura para outros ramos do conhecimento reduzirá o distanciamento entre a dogmática e a realidade dos fatos, razão pela qual deverá o ensino jurídico ir além dos códigos e manuais.

Demandas de grupos específicos cada vez mais exigem do Direito uma visão menos tecnicista, a fim de que a equidade e justiça se realize no caso concreto. Exemplo disso foram as ações ajuizadas para preservação de dignidade humana da comunidade LGBT, das ações afirmativas e promoção da igualdade racial, políticas públicas para inclusão de idosos e mulheres, entre outras.

Conceitos como reconhecimento, afetividade e empoderamento, por exemplo, estão cada vez mais presentes nas discussões jurídicas, razão pela qual a formação humanística do profissional do direito é emergencial. Impõe-se, também, a maior compreensão social do âmbito de atuação das Universidades, especialmente no que se refere aos

cursos jurídicos, já que participam ativamente da desconstrução de padrões arraigados na sociedade.

Incorporar novos saberes à tradição jurídica amplia a compreensão de todo o fenômeno que envolve a complexidade humana, devendo o ensino jurídico estimular a atuação reflexiva e integral do profissional do direito para atuação decisiva neste processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando de Brito; SCHERCH, Vinícius Alves. **A Contribuição da História Crítica para a Crítica do Direito: uma Visão do Bacharelismo Clássico e do Ensino Jurídico Brasileiro**. Revista Prim@ Facie, volume 18. João Pessoa, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/44598/22588>. Acesso em 28 de outubro de 2019.

ANDRADE, Lédio Rosa de. **Os cursos de direito e a formação profissional**. In: RODRIGUES, Herácio Wanderlei; ARRUDA JR, Edmundo Lima de(Org). Educação Jurídica, 2. ed. corr. – Florianópolis: FUNJAB, 2012. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99622/VDFINAL_2a_ed_Educacao_Juridica_05-11-2012.pdf?sequence=1. Acesso em 15 de novembro de 2019.

BISSOLI FILHO, Francisco. **Das reformas dos cursos de Direito às reformas do ensino jurídico no Brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem**. In: RODRIGUES, Herácio Wanderlei; ARRUDA JR, Edmundo Lima de(Org). Educação Jurídica, 2. ed. corr. – Florianópolis: FUNJAB, 2012. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99622/VD-FINAL_2a_ed_Educacao_Juridica_05-11-2012.pdf?sequence=1. Acesso em 15 de novembro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 28 de outubro de 2019.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**, Leis Históricas. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm. Acesso em 28 de outubro de 2019.

BRASIL. **Decreto de nº 1.386, de 28 de abril de 1854.** Leis Históricas. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269_publicacaooriginal-115435-pe.html. Acesso em 28 de outubro de 2019.

BRASIL. **Decreto de nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931505837_publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 02 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em 02 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 28 de outubro de 2019.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Mandado de Injunção 4733.** Disponível em <http://stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28MI%24%2ESCLA%2E+E+4733%2ENUME%2E%29+NAO+S%2E-PRES%2E&base=baseMonocraticas&url=http://tinyurl.com/ne4g6et>. Acesso em 12 de novembro de 2019.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26.** Disponível em <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4515053>. Acesso em 12 de novembro de 2019.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal. Voto do Relator no processo 9942814-37.2012.1.00.0000.** Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>. Acesso em 12 de novembro de 2019.

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça. Resolução Nº 75 de 12/05/2009.** Dispõe sobre os concursos públicos para ingresso na carreira da magistratura em todos os ramos do Poder Judiciário nacional. Republicada no DJE/CNJ nº 205/2011, de 07/11/2011, p. 2-18, conforme Emenda nº 01. Disponível em <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=100>. Acesso em 28 de outubro de 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Censo da Educação Superior 2017.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso e, 24 de novembro de 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 09, de 29 de setembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em 28 de outubro de 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 28 de outubro de 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução 05, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces-005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 de outubro de 2019.

FLORES, Luís Gustavo Gomes Flores; ROCHA, Leonel Severo. **Resiliência do Direito. A Inovação Jurídica entre Universidades e Tribunais.** Revista de Direito Público, v. 13. Londrina, 2016. Disponível em <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/2765>. Acesso em 28 de outubro de 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. **O ensino jurídico: desafios à formação do profissional do século XXI.** In: RODRIGUES, Herácio Wanderlei; ARRUDA JR, Edmundo Lima de(Org). Educação Jurídica, 2. ed. corr. – Florianópolis: FUNJAB, 2012. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99622/VDFINAL_2a_ed_Educacao_Juridica_05-11-2012.pdf?sequence=1. Acesso em 15 de novembro de 2019.

ONU. **Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI.** Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitoaEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em 28 de outubro de 2019.

PESSOA, Adélia Moreira. **Ensino Jurídico no Brasil: da Implantação à Reforma Universitária.** In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (Org). Do-

cência Jurídica: Séries Estudos de Metodologia. Volume I. Aracaju: Evocati, 2013.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ANDRADE, Layanna Maria Santiago. **Por um novo método no Ensino Jurídico.** In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (Org). Docência Jurídica: Séries Estudos de Metodologia. Volume I. Aracaju: Evocati, 2013.

RAMOS, Luiza Oliva Lacerda. **O lugar da interdisciplinaridade na educação superior: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA.** 2016. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19621>. Acesso em 28 de outubro de 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma revolução democrática da justiça.** São Paulo: Cortez, 2011.

STRECK, Lênio Luiz. **O que é isto- o constitucionalismo contemporâneo.** Revista do CEJUR/TJSC: Prestação Jurisdicional, v. 1, n. 02, p. 27 - 41, out. 2014. Disponível em <https://revistadocejur.tjsc.jus.br/cejur/article/view/64/49>. Acesso em 28 de outubro de 2019.

VILELA, Naiara Souza. **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores.** dissertação (mestrado) -Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2016. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14035/1/DocenciaUniversitariaEstudoSobre.pdf>. Acesso em 28 de outubro de 2019.

O NECESSÁRIO RESGATE DA CULTURA DA PAZ NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO



AMANDA GREFF ESCOBAR*
Flávia Moreira Guimarães Pessoa**

RESUMO

O presente artigo visa discutir a cultura da paz no contexto do ensino jurídico brasileiro, sob a perspectiva do Código de Processo Civil de 2015 e da Resolução nº 05/2018 do Conselho Nacional de Educação. Busca-se, dessa maneira, apontar que o ensino jurídico atual necessita de uma mudança de paradigma, pois isso auxiliará na quebra da cultura do litígio e na efetivação do acesso à justiça material. No mais, fomenta o papel do docente para a formação de operadores do direito que compreendam a necessidade e relevância da utilização dos meios alternativos de solução de conflitos. Para tanto, será utilizada uma metodologia de abordagem qualitativa, através do método dedutivo, com o auxílio de pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Acesso à justiça. Cultura da paz. Ensino jurídico.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe (PRODIR/UFS). Especialista em Direito Civil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Bacharela em Direito pela Universidade Tiradentes (UNIT). Advogada e Membro da Comissão de Conciliação, Mediação e Arbitragem da OAB/SE. E-mail: amandagreff@hotmail.com.

** ** Juíza do Trabalho. Conselheira do Conselho Nacional de Justiça. Professora dos mestrados em Direito da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes. Pós-Doutora em Direito do Trabalho. Doutora em Direito Público. Mestre em Direito, Estado e Cidadania.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir la cultura de paz en el contexto de la educación jurídica brasileña, desde la perspectiva del Código de Procedimiento Civil de 2015 y la Resolución nº 05/2018 del Consejo Nacional de Educación. De esta manera, buscamos señalar que la educación jurídica actual necesita un cambio de paradigma, ya que esto ayudará a romper la cultura de los litigios y hacer un acceso efectivo a la justicia material. Además, fomenta el papel del maestro en la capacitación de operadores legales que entienden la necesidad y la relevancia de utilizar medios alternativos de resolución de conflictos. Por lo tanto, se utilizará una metodología de enfoque cualitativo, a través del método deductivo, con la ayuda de la investigación bibliográfica y documental.

Palabrasclave: Acceso a la justicia. Cultura de paz. Educacion juridica.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Devido a cultura litigiosa instaurada na sociedade brasileira, que desemboca na falta de conhecimento dos indivíduos sobre os meios alternativos ou pela falta de cultura de sua utilização, a massa dos cidadãos que se envolvem em conflitos ainda adota o método adjudicatório para a sua resolução, mesmo diante daquele Poder Judiciário afundado em uma crise que atinge a efetividade das decisões e a celeridade processual.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de estabelecer uma cultura da paz na sociedade, para que se fertilize a instauração dos meios alternativos de solução de conflitos, uma vez que esses possuem grande potencial para a pacificação social e para efetivar a democratização do acesso à justiça.

O Código de Processo Civil teve um grande destaque na difusão dos meios alternativos de resolução de conflitos, pois percebeu a necessidade de se dar celeridade processual e incentivar a resolução das demandas sem necessariamente se utilizar da jurisdição.

Verifica-se que apesar do incentivo legislativo, é necessário mitigar a cultura do litígio, dando lugar a uma nova cultura, voltada para a con-

sensualidade. Para tanto é necessário promover a conscientização não apenas da sociedade em geral, mas também dos operadores do direito.

Nesse sentido, o presente artigo visa discutir a respeito da cultura do diálogo no contexto do ensino jurídico brasileiro, sob a perspectiva do Código de Processo Civil de 2015 e da Resolução nº 05/2018 do Conselho Nacional de Educação.

Busca-se, dessa maneira, apontar que uma das maneiras para se atingir a quebra da cultura do litígio e a efetivação do acesso à justiça material é incluir no ensino jurídico a relevância da utilização dos meios alternativos de solução de conflitos, revolucionando o ensino jurídico, para que se formem operadores do direito que entendam a relevância de se tratar adequadamente os conflitos sociais e que possuam aptidão para lidar com a interdisciplinaridade e a pacificação das demandas judiciais.

Para tanto, será utilizada uma metodologia de abordagem qualitativa, através do método dedutivo, com o auxílio de pesquisa bibliográfica e documental. O estudo será dividido em três seções, onde a primeira discutirá sobre o sistema multiportas de acesso à justiça e os meios alternativos de solução de conflitos; o segundo abordará a cultura do litígio e os entraves relativos aos meios consensuais de solução de conflitos; enquanto o terceiro se ocupará de apontar a necessidade de mudança de paradigma do ensino jurídico atual, a fim de atender ao Código de Processo Civil de 2015, à resolução nº 05 de 2018 do Conselho Nacional de Educação e à instauração de uma cultura da paz.

1 A AMPLIAÇÃO DO ACESSO À JUSTIÇA ATRAVÉS DO SISTEMA MULTIPORTAS

A sociedade brasileira experimenta o que Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 19) chamou de “expansão global do poder judiciário”,

o que seria afirmar o protagonismo do sistema judicial para o acesso ao direito e à justiça.

Esse protagonismo do Poder Judiciário fez com que a sociedade esquecesse o papel secundário da jurisdição, acabando por perder sua autonomia na resolução de seus conflitos, socorrendo sempre à intervenção judicial.

Como resultado se teve o fenômeno da explosão da litigiosidade, incentivado pela cultura do litígio, superlotando o Poder Judiciário de demandas, acarretando uma severa crise, inviabilizando uma prestação jurisdicional célere e efetiva.

Logo, com o congestionamento do Poder Judiciário, a concepção de acesso à justiça não deve ser restrita a tutela de tal Poder, devendo ser reconhecida uma jurisdição compartilhada. Não se fala em mitigar o princípio da inafastabilidade da jurisdição, mas valorizar os métodos alternativos, que realizam a justiça no contexto em que estão inseridas as partes, que inclusive promovem a pacificação social, são mais eficazes e céleres. (MANCUSO, 2011).

Nessa perspectiva, começa a ser necessário clamar para uma mudança na sociedade e nos métodos de se lidar com o conflito, ganhando espaço e destaque os meios consensuais de solução de conflitos, na justiça brasileira.

Os métodos de solução de conflitos postos à disposição do jurisdicionado advêm do que se denomina de sistema multiportas, conceituado por Tartuce (2016, p.68) como sendo “o complexo de opções que cada pessoa tem à sua disposição para buscar solucionar um conflito a partir de diferentes métodos”.

Conforme lições de Cahali (2013, p. 53), “cada uma das opções (mediação, conciliação, orientação, a própria ação judicial contenciosa etc.), representa uma “porta”, a ser utilizada de acordo com a conveniência do interessado, na perspectiva de se ter a maneira mais apropriada de administração e resolução do conflito.”

Essa concepção de tribunal multiportas se consolidou no Brasil com a Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça, que regulamentou a política brasileira de composição de conflitos, os núcleos de mediação e conciliação, além dos profissionais atuantes.

O advento do Código de Processo Civil de 2015, que prevê expressamente que o Estado promoverá, sempre que possível, a solução consensual dos conflitos (art. 3º, § 2º), além de dispor que a conciliação, a mediação e outros métodos deverão ser estimulados por magistrados, advogados, defensores públicos e membros do Ministério Público, reforçou o proposto na Resolução 125/2010 quanto à busca de meios alternativos de resolução de conflitos, visando não apenas solução pacífica destes, mas também o desafogo do Poder Judiciário, tendo em vista a sua crise de efetividade.

2 A CULTURA DO LITÍGIO COMO ENTRAVE À INSTAURAÇÃO DOS MEIOS ALTERNATIVOS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS NO SEIO SOCIAL

Em princípio, vale ressaltar que o conflito é inerente ao ser humano e sempre irá existir no tecido social, uma busca pela sua exterminação é inviável, tendo em vista seu caráter natural. No entanto, a forma como se lida com a conflitualidade é o que determina a qualidade de uma sociedade democrática e em vias de pacificação social.

É importante ter em vista a necessidade de tratar adequadamente os conflitos, nunca visando a sua exterminação, visto que impossível, mas sim entendendo a sua qualidade transformativa. Quanto a esta qualidade, Warat entende que o conflito, quando bem trabalhado, tem a capacidade de promover o empoderamento social, a melhoria da comunicação e a solidariedade. Para o autor:

Os conflitos nunca desaparecem, se transformam; isso porque, geralmente, tentamos intervir sobre o conflito e não sobre o sentimento das pessoas. Por isso, é recomendável, na presença de um conflito pessoal, intervir sobre si mesmo, transformar-se internamente, então, o conflito se dissolverá (se todas as partes comprometidas fizerem a mesma coisa). (WARAT, 2004, p. 26).

A comunicação é outro fator importante quando do tratamento do conflito. Isso porque

[...] O diálogo é o componente fundante das relações sociais e o único processo que permite o aprimoramento das relações humanas; se for conduzido com cuidado leva a conversações significativas e produtivas, tornando os relacionamentos mais afetuosos e interessantes. (NUNES, 2016, p. 168).

O conflito e a forma adequada de seu tratamento é de suma importância para a sociedade e seu aprimoramento, no entanto o que escancara-se é que a sociedade brasileira tem em si a cultura do litígio enraizada e a consequência disso é que a massa dos cidadãos que se envolvem em conflitos ainda adota o método adjudicatório para a sua resolução, mesmo diante de um Poder Judiciário afundado em uma crise.

Abandonar a cultura do litígio, incentivando métodos consensuais para o tratamento dos conflitos requer políticas públicas para que se solidifique no seio social a pacificação social, o cultivo do diálogo e da comunicação não violenta. É necessário entender que não há vencedor e perdedor dentro de um conflito, pois essa dicotomia incentiva a ação violenta.

A cultura da paz e o incentivo das formas consensuais de resolução de conflitos se apresentam como instrumentos auxiliares ao Poder

Judiciário, pois além de consolidar uma cultura de pacificação social, promove a solução justa e adequada ao caso concreto posto em conflito, além de incentivar a autonomia pessoal na resolução do conflito.

Ademais, uma sociedade que cultiva a cultura da paz, possui mais cidadania, solidariedade, autonomia nas suas decisões e contribui para o desafogar do Poder Judiciário. Watanabe acredita no melhoramento daquele Poder, em suas palavras:

[...] certamente assistiremos a uma transformação revolucionária, em termos de natureza, qualidade e quantidade dos serviços judiciários, com o estabelecimento de filtro importante da litigiosidade, com o atendimento mais facilitado dos jurisdicionados em seus problemas jurídicos e conflitos de interesses e com o maior índice de pacificação das partes em conflito, e não apenas solução dos conflitos, isso tudo se traduzindo-o em redução da carga de serviço do nosso Judiciário, que é sabidamente excessiva, e em maior celeridade das prestações jurisdicionais. A consequência será a recuperação do prestígio e respeito do nosso Judiciário. (WATANABE, 2011, p. 9).

No entanto, para que se vivencie isso com a promoção de uma cultura de paz, é necessário a movimentação para a criação de políticas públicas voltadas para o incentivo da solução extrajudicial e consensual, do diálogo e da autocomposição, além da conscientização social de que o conflito não será dissolvido somente através do modelo adjudicatório.

Outro fator importante para a instauração de uma cultura de paz na sociedade é a mudança de pensamento dos próprios operadores do direito. Esses devem ser conscientizados desde a academia, já sendo formados como o espírito cooperativo, deixando de lado a postura litigante.

Enfatiza-se, portanto, que a cultura do litígio não se compatibiliza com os princípios trazidos pelo Código de Processo Civil de 2015, deve-se buscar pela conscientização social dos benefícios da consensualidade, o rompimento da atuação tradicional da advocacia e demais operadores do direito.

3 APONTAMENTOS SOBRE A NECESSIDADE DE MUDANÇA PARADIGMÁTICA DA ABORDAGEM DOS CONFLITOS NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Para que se compreenda a necessidade de mudança de cultura dentro do ensino jurídico brasileiro, é relevante analisar o histórico da educação jurídica do Brasil, compreendendo assim os obstáculos e dilemas que acompanham os cursos jurídicos desde a sua criação.

Há de se destacar que, até a criação dos cursos jurídicos brasileiros, a formação dos bacharéis em direito era realizada em quase sua totalidade pela Universidade de Coimbra, através de um ensino, logicamente, embasado numa realidade socioeconômica europeia.

O Brasil somente veio a ter os seus primeiros cursos jurídicos após a independência, em meados do ano 1827, devido à necessidade de se construir uma base jurídica para o Estado Nacional. Por sua vez, o ensino jurídico brasileiro aconteceu de forma desvinculada da realidade social, voltado para o desempenho de funções meramente políticas, ideológicas, com viés burocrata e tecnocrata do Estado Nacional (WARAT e CUNHA, 1977).

Nesse sentido, Rodrigues destaca que:

A criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, foi uma opção política e tinha duas funções básicas: 1. sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do Estado Nacional projetado pelas elites; 2. a formação da burocracia encarregada de operacionalizar

esta ideologia, para a gestão do Estado Nacional. (RODRIGUES, 1988, p. 34).

A criação tardia dos cursos jurídicos brasileiros se deu por conta do impedimento português de solidificar a emancipação da colônia, tornando assim o Brasil mais dependente e carente de educação.

Pode-se afirmar que boa parcela da crise no ensino jurídico atual é resultado de como se deu a origem dos cursos jurídicos no Brasil, com a forma tardia de sua criação, assim como a metodologia herdada da Universidade de Coimbra, que se resumia em um ensino dogmático, balizado na positivação do direito e desalinhado ao desenvolvimento social.

Ressalta-se que desde a sua criação até os tempos atuais, o método de ensino pouco mudou, persistindo a predominância das aulas conferências, com comentários dos artigos do código e a postura passiva dos alunos.

De Paula coaduna com o status imutável dos cursos jurídicos ao longo da história:

O tradicionalismo e conservadorismo em nosso ensino jurídico, portanto, encontra raízes históricas em nossa sociedade, marcado pelo dogmatismo e exegetismo, distanciado da realidade social e cada vez mais firmando-se como atividade de cunho “cartorial” e não mais “jurídico”, na medida em que se tem ensinado muito ao acadêmico a operacionalização das normas jurídicas, a subsunção, e pouco sobre o pensar e o refletir sobre a norma, enquanto ideário de justiça. (DE PAULA, 2006, p. 215).

Logo, o que se percebe até hoje é a existência de um ensino jurídico formalista voltado a formação tecnocrata, que se distancia de uma

formação crítica e humana, resultado tanto de uma estrutura curricular que não privilegia uma abordagem interdisciplinar, quanto pelas técnicas ortodoxas de ensino do direito.

O resultado é aprofundamento, cada vez mais, de uma crise, que teve seu princípio na criação tardia dos cursos jurídicos brasileiros, trazendo como consequência profissionais do direito que não acompanham uma sociedade marcada por profundas transformações.

É necessário que se formem operadores do direito atrelados à realidade social, que consigam contextualizar o direito e utilizar outros saberes de forma interdisciplinar, diante da complexidade humana e seus conflitos.

Para que haja mudanças, é necessário o alargamento da mentalidade jurídica, com a adoção de um novo paradigma no ensino jurídico, onde haja a libertação do formalismo positivista como modelo de ensino jurídico e se reconheça o compromisso com a justiça, a democracia e a sociedade civil. (MACHADO, 2005).

Há a necessidade de adequar a realidade social às vias de pacificação, rompendo a cultura adversarial, com a resolução não violenta dos conflitos, para a implantação da cultura de paz, o que se revela plenamente possível através do incentivo do ensino jurídico.

Em se tratando de cultura do litígio, é perceptível que até mesmo os próprios cursos jurídicos incentivam a litigiosidade. Watanabe (2011), expressa que o processo de formação dos operadores do direito possui nítido viés contencioso, deixando de lado os métodos alternativos de tratamento de conflitos e priorizando os recursos aos tribunais como único instrumento de pacificação das demandas.

Tosta (2014) faz importante reflexão quanto à abordagem do conflito no ensino jurídico brasileiro:

[...] o conflito é inerente à condição humana e ele é o principal material de trabalho com que lidam os profissionais do Direito.

Apesar disso, e salvo raríssimas exceções, as Faculdades e Cursos de Direito não contemplam uma única disciplina destinada a estudar o conflito. Tornamo-nos advogados, promotores, delegados, juízes, sem que tenhamos aprendido a lidar de forma *adequada* com o conflito (TOSTA, 2014, p. 271).

Como o ensino jurídico brasileiro possui uma mentalidade tecnicista e formalista, acaba por ainda formar operadores do direito imersos no mecanismo judicial, adjudicatório e adversarial de solução de conflitos, sem a sensibilidade de promover um olhar para o entendimento do conflito e as formas alternativas de tratamento, solidificando cada vez mais, no seio social, a cultura do litígio.

Goretti (2016), elenca que para que seja a mediação difundida como via adequada de gestão de conflitos e amplamente utilizada, assim como os demais métodos consensuais, esses devem ser conhecidos tanto pelos cidadãos comuns, que podem dela se utilizar, como também pelos operadores do direito, sobretudo o advogado, que pode incentivar sua utilização.

A problemática gira em torno da atual contribuição do ensino jurídico para a criação no imaginário social de que, sempre que haja um conflito, há de se ter uma disputa onde um sairá perdedor e o outro ganhador, o que acaba por impedir a cooperação entre as partes e a pacificação social.

Nesse sentido, o objetivo do ensino jurídico atual é promover uma mudança de paradigma, desenvolvendo uma nova realidade, de forma que se promova a pacificação social e se concretize a justiça em sua acepção material.

Tendo em vista essas motivações, é de grande valia para o ensino jurídico a Resolução nº 05 do CNE/MEC, a partir dela é possível vislumbrar o direcionamento do ensino jurídico para a apropriação de metodologias ativas, com o tratamento transversal de outros conteú-

dos, a valorização da interdisciplinaridade, a fim de promover graduados com novas competências para a prática jurídica.

Ademais, esta Resolução reflete a transição do paradigma de ensino jurídico tradicional para um novo paradigma voltado para a justiça, cidadania e comprometimento com a sociedade civil, que prioriza o diálogo e o consenso, uma vez que torna obrigatória nas grades curriculares dos cursos de Direito de todo o país, disciplinas que versem sobre conciliação, mediação e arbitragem, como matéria obrigatória.

Assim, percebe-se o compromisso de assegurar ao graduando o “domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Essa medida tende a alterar o atual panorama da cultura do litígio enraizada tanto na sociedade, como nos cursos jurídicos brasileiros, adequando as grades curriculares aos princípios trazidos pelo Código de Processo Civil de 2015 e a política judiciária nacional de tratamento adequado dos conflitos, conforme Resolução 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça.

Para que se supere a cultura do litígio é necessário ir além da inclusão de disciplinas como mediação, conciliação e arbitragem nas grades curriculares dos cursos jurídicos, mas também atentar-se às metodologias adequadas ao ensino destas. Warat (2004, p. 38) coaduna com a supra afirmação ao destacar que “para formar um mediador, é preciso levá-lo a um estado de mediação, ele deve estar mediado, ser a mediação.”

Assim sendo, não basta que os meios alternativos de solução de conflitos entrem nas grades curriculares como disciplinas obrigatórias, se não houver a mudança de mentalidade dos docentes para a humanização do ensino, tendo em vista que não há como cobrar uma

postura de ética da alteridade do futuro profissional, se essa não lhe foi ensinada.

Warat elucida que, diante de um ensino jurídico imerso na objetividade, insensibilidade que apenas provoca o distanciamento do Outro, além da interpretação desumana dos problemas sociais e individuais, o contato entre professor e aprendiz é de extrema importância. No entanto, expõe o autor que atualmente há uma verticalização do saber, onde o docente impõe um poder argumentativo-retórico.

Para o autor, o ensino jurídico deve entrelaçar uma pedagogia tanto da dignidade, quanto da solidariedade social. Assim, diz Warat (1997, p. 63) que “[...] a luta pela dignidade começa na tentativa de desembaraçar o discurso docente das suas vestes sacerdotais e da competência de suas provocações.”

Como explica Lília Maia de Moraes Sales:

A nova formação jurídica, possuindo a dignidade da pessoa humana como paradigma, requer que os professores de Direito desprendam-se desse cativeiro das leis e passem a compreender a necessidade de comunicação humana entre os alunos e o povo-o mundo é infinitamente superior ao que está nos autos. Requer, ainda e principalmente, uma mudança da concepção do Direito, não mais o Direito-lei, mas o Direito-Constituição. O Direito na sua globalidade, na sua integralidade, e na sua transcendência deve servir à pessoa humana, à dignidade humana. (SALES, 2004).

Portanto, contrapondo o caráter dogmático, repetitivo e acrítico, há uma urgente necessidade de se implementar novas alternativas à metodologia de ensino jurídico a ser aplicada nas salas de aulas. (WARAT, 2006).

Warat (2006) traz o resgate da sensibilidade do operador do direito como importante elemento para a superação da alienação tecnicista

promovida pelos cursos de direito, através de uma formação mais humanista, tornando os juristas atores ativos no processo construtivo e reflexivo do direito.

Para o autor, o jurista não deve fincar seu conhecimento apenas nas normas jurídicas, mas também nas pessoas. Assim, visando uma alternativa ao modelo tradicional de ensino, propõe um ensino que tenha como enfoque o desejo, onde os alunos exponham e construam sua subjetividade.

O autor diz que, “na didática da sedução, busca-se a realização coletiva de um imaginário carnavalizado, onde todos possam despertar para o saber do acasalamento da política com o prazer, da subversão com a alegria, das verdades com a poesia e finalmente da democracia com a polifonia das significações”. (WARAT, 2004, p. 119).

O objetivo central dessa mudança de paradigma é descentralizar do ensino jurídico a explicação da lei e utilização de manuais, voltando a disseminação do conhecimento jurídico através do protagonismo da convivência humana, adotando uma postura transdisciplinar.

A importância dessa mudança de paradigma é construir a sensibilidade do operador do direito, a mudança de mentalidade quanto ao estímulo das formas alternativas de solução de litígios, que acaba por culminar na democratização da justiça, onde os atores envolvidos nos conflitos passam a ter o poder de protagonizar a construção da sua solução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conflito é inerente à existência humana, e, por isso, se deve ter a consciência da importância de seu tratamento adequado. Todavia, percebeu-se que a prestação jurisdicional no Brasil não está adequada às demandas da sociedade, uma vez que se depara com uma variedade

de conflitos de configurações diversas, que requer meios diversos para tratamento de conflitos, para que seja realizado o acesso à justiça em sua concepção material.

Os meios alternativos de solução de conflitos, além de ser um meio eficaz, célere e consensual, também é um meio para o encontro da solução justa e da pacificação social, porém, o óbice encontrado para a sua aceitação no meio social é a cultura do litígio que permeia a sociedade brasileira.

A explosão da litigiosidade, consequência de uma cultura do litígio, acaba por aumentar exponencialmente as demandas postas ao Poder Judiciário, gerando consequências trágicas devido à sobrecarga da máquina judiciária, como a morosidade e insegurança jurídica devido a decisões divergentes.

No entanto, para promover o abandono da cultura do litígio, é necessário não apenas políticas públicas que incentivem a sua utilização, mas também formar operadores do direito conscientes da importância do tratamento adequado do conflito e da supervalorização do diálogo para a sua composição.

Sendo assim, concluiu-se que um dos meios para superação da cultura do diálogo e incentivo de uma cultura da paz, é alterar a forma como se ensina o direito, agregando nas grades curriculares disciplinas como mediação, conciliação e arbitragem, mas também adotando uma metodologia de ensino que privilegia o diálogo, a reflexão crítica, a interdisciplinaridade e a promoção da dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.105**, de 16 de março de 2015. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Código de Processo Civil. Dis-

ponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em: 09 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.140**, de 26 de junho de 2015. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cc-ivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm. Acesso em: 09 out. 2019.

BERGAMASCHI, André Luiz. A resolução dos conflitos envolvendo a administração pública por meio de mecanismos consensuais. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/dispo-niveis/2/2137/tde-21032016-140915/pt-br.php>>. Acesso em: 08 out. 2019.

CNJ, Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: http://cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_125_29112010_11032016150808.pdf. Acesso em: 01 out 2019.

CNJ, Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em Números 2019**. Brasília (DF), 2019. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoess/pj-justica-em-numeros>. Acesso em 29 nov 2019.

DE PAULA, Giovani. Alternativas pedagógicas para o ensino jurídico. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). **Aprender a ensinar direito o Direito**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

GORETTI, Rogério. **Mediação e Acesso à Justiça**. Salvador: Juspodivm, 2016.

MACHADO, Antonio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. Franca: Edunesp, 2005.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **Acesso à Justiça**. São Paulo: RT, 2011.

NUNES, Antônio Carlos Ozório. **Manual de Mediação: Guia Prático da Autocomposição**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

SALES, Lília Maia de Moraes. A Mediação de conflitos e a Universidade- possibilidade de transformação social. In: SALES, Lília Maia de Moraes (Org.). **A Cidadania Em Debate**. Estudos sobre a efetivação do Direito na atualidade. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2004.

SILVA, João Roberto da. **A Mediação e o Processo de Mediação**. São Paulo (SP): Editora Paulistanajur, 2004.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos Conflitos Cíveis**. 3 ed. São Paulo: Editora Método, 2016.

TOSTA, Jorge. A Arbitragem no Brasil. In: TOLEDO, Armando Sérgio Prado de; TOSTA, Jorge; ALVES, José Carlos Ferreira (coord.). **Estudos avançados de mediação e arbitragem**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**. Vol. III. O Direito não Estudado pela Teoria Jurídica Moderna. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1997.

WARAT, Luis Alberto. **O ofício do mediador I**. Surfando na pororoca, v. 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

WATANABE, Kazuo. Política Pública do Poder Judiciário Nacional para Tratamento Adequado dos Conflitos de Interesses. In: RICHA, Morgana de Almeida; PELUSO, Antonio Cezar (coords.). **Conciliação e Mediação: estruturação da política judiciária nacional**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

JUSTIÇA RESTAURATIVA E ENSINO UNIVERSITÁRIO: DA JURISDIÇÃO AO CONFLITO



LUCIANA LEONARDO RIBEIRO SILVA DE ARAÚJO*
DANIELA CARVALHO ALMEIDA DA COSTA**

RESUMO

O presente artigo faz uma reflexão sobre o ensino universitário dos métodos autocompositivos para compreender se seria suficiente a criação de uma cadeira específica para a disciplina de Justiça Restaurativa nas instituições de ensino superior. A partir de um método dialético e qualitativo com pesquisa bibliográfica, inicia-se explanando como se leciona atualmente a teoria geral do processo. Após, será abordado o ponto de partida da Justiça Restaurativa – o conflito, para se chegar à conclusão de que a criação de uma cadeira específica para a disciplina constituiria importante avanço, mas não se mostra suficiente para o ensino deste e de outros métodos consensuais de pacificação de conflitos, sendo necessária, primordialmente, a mudança do ponto de partida do estudo do processo: da jurisdição ao conflito.

Palavras-chave: Ensino. Justiça Restaurativa. Jurisdição. Conflito.

* Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (2008) e é pós-graduada em Direito Público pela UNIDERP. Atualmente é analista do Ministério Público do Estado de Sergipe – Assessoria do Procurador-Geral de Justiça, e Mestranda em Direito na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

** Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (1998), mestrado em Direito pela Universidade de São Paulo (2001) e doutorado em Direito pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Sergipe (UFS), lecionando na graduação e no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Direito. Professora da Escola da Magistratura de Sergipe. Ex-coordenadora regional do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCrim) em Sergipe e atual coordenadora-adjunta.

ABSTRACT

This article reflects on the university teaching of self-compositional methods to understand if it would be sufficient to create a specific subject for the discipline of Restorative Justice in higher education institutions. From a dialectic and qualitative method with bibliographic research, it begins by explaining how the general theory of the process is currently taught. Afterwards, the starting point of Restorative Justice - the conflict, will be approached to reach the conclusion that the creation of a specific subject for the discipline would constitute an important advance, but it is not sufficient for the teaching of this and other consensual methods of conflict pacification, being necessary, primarily, to change the starting point of the study of the process: from jurisdiction to conflict.

Key Words: Teaching. Restorative Justice. Jurisdiction. Conflict.

INTRODUÇÃO

Desde a aprovação da Resolução nº. 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça, os métodos autocompositivos de resolução de conflitos ganham mais espaço no Poder Judiciário brasileiro. Tal movimento foi reforçado a partir da vigência do Novo Código de Processo Civil, de 2015, que traz em vários de seus dispositivos a importância da mediação, da conciliação e da arbitragem no processo civil.

Com o processo penal não foi diferente: a Justiça Restaurativa, como método consensual de pacificação de conflitos, também está em franca expansão. Após a publicação da Lei nº. 12.594/2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), e a edição da Resolução nº. 225/2016, do Conselho Nacional de Justiça, o Poder Judiciário e outras instituições públicas estão implementando uma verdadeira corrida contra o tempo para promover a formação de facilitadores.

Transportando esta realidade para o ensino universitário, o presente artigo busca compreender, através de um método qualitativo e dialético, mediante pesquisa bibliográfica, como estudar e ensinar os métodos consensuais de resolução de conflitos, em especial a Justiça

Restaurativa, na teoria processual, considerando que tais procedimentos não trabalham através da sujeição e do poder.

Neste sentido, este estudo reconhece a importância da inclusão de algumas disciplinas relacionadas ao tema nos programas curriculares de faculdades de Direito, mas igualmente acredita que este movimento não se mostra suficiente para uma efetiva mudança de paradigma, sendo necessária a modificação generalizada da mentalidade litigante em todas as cátedras da faculdade de Direito, em especial em teoria geral do processo, de forma a provocar uma alteração do ponto de partida do estudo processual: da jurisdição ao conflito.

1 DA JURISDIÇÃO

Tradicionalmente, o estudo da teoria geral do processo parte da equação formada por jurisdição, ação, defesa e processo. A jurisdição corresponde à capacidade decisória imperativa do Estado, a ação ao direito de exercício da atividade jurisdicional, a defesa ao direito de se impor à ação e, por fim, o processo é entendido como o instrumento da jurisdição (CINTRA, DINAMARCO, GRINOVER, 2009).

Estes quatro elementos – jurisdição, ação, defesa e processo – são interdependentes, mas só ocorrem porque há jurisdição, ou seja, porque há exercício de poder, sendo este o componente que diferenciaria processo de procedimento: “sempre que se trate de procedimentos realizados mediante o exercício de poder por um agente que se sobrepõe aos demais, ali se tem processo e não mero procedimento, legitimando-se pois sua inserção no âmbito da teoria geral do processo”. (DINAMARCO, 2013, p. 22).

A partir destas conceituações introdutórias é possível problematizar: como estudar e ensinar os métodos consensuais de resolução de conflitos na teoria processual se os procedimentos autocompositivos não trabalham através da sujeição e do poder? É necessária uma mu-

dança de mentalidade e da forma de ensino da teoria geral do processo, e a resposta a esta pergunta emerge dos próprios ensinamentos da doutrina processualista através dos escopos da jurisdição e da instrumentalidade do processo.

Encarar o processo como um instrumento da jurisdição e, portanto, meio para a consecução de determinado fim é entender que estes institutos cumprem uma determinada finalidade.

O processo é uma realidade desse mundo social, legitimada por três ordens de objetivos que através dele e mediante o exercício da jurisdição o Estado persegue: sociais, políticos e jurídico. A consciência dos escopos da jurisdição e sobretudo do seu escopo social magno da pacificação social constitui fator importante para a compreensão da instrumentalidade do processo, em sua conceituação e endereçamento social e político (CINTRA, DINAMARCO, GRINOVER, 2009, p. 47).

Se o escopo magno da jurisdição é a pacificação de conflitos sociais, sendo esta igualmente a finalidade dos processos autocompositivos, o estudo da teoria geral do processo deveria partir, então, da compreensão sobre o conflito, pois “todo discurso sobre o acesso à justiça, seja mediante a tutela jurisdicional de que se encarrega o Estado ou por obra dos meios alternativos, insere-se na temática dos conflitos e da busca de soluções”. (DINAMARCO, 2009, p. 120).

A partida do conflito significa uma revisão radical da instrumentalidade do processo – através de uma instrumentalidade metodológica que vê o processo não como ponto de partida, mas como ponto de chegada por meio “do direcionamento da atividade cognitiva ao atendimento de necessidades concretas de determinada situação, seja do direito envolvido, seja da natureza do conflito envolvido” (SALLES, 2011, p. 25).

Apesar da positivação e da prática judicial destes mecanismos, eles ainda são tratados na doutrina como subsidiários e periféricos, e isto pode ser notado no estudo da evolução jurídico-processual: se costuma ler nos manuais de processo civil e penal que a evolução processual se deu da autotutela e da autocomposição para a jurisdição, aquelas usualmente simbolizadas pela violência e pela primitividade, e esta representada pelo equilíbrio, pela racionalidade e pela imparcialidade.

A maneira como se introduzem os manuais da processualística enaltece a jurisdição e relega ao método autocompositivo a pecha de arcaico¹. No entanto, valorar o percurso histórico de maneira positiva pode se constituir numa falácia² e a realidade se revela muito mais complexa.

Ao percorrer o curso da história ocidental, constata-se que até a Idade Moderna os conflitos entre indivíduos não eram submetidos à justiça pública, mas às partes envolvidas, que o resolviam através de soluções extrajudiciais negociadas. Saliente-se que as famílias e a comunidade também participavam da negociação do acordo, sendo a opção judicial a *ultima ratio*.

A justiça “privada” não era necessariamente privada, nem envolvia necessariamente vingança. As soluções “privadas” não eram necessariamente mais punitivas, menos comedidas ou racionais do que a justiça dispensada pela esfera pública. Pelo contrário. A justiça pública pode ser até mais punitiva em sua abordagem, oferecendo uma gama mais limitada de resultados possíveis. A vingança, que provavelmente ocorria antes da justiça estatal era apenas uma dentro de um conjunto muito mais amplo de opções. A chamada justiça privada certamente tinha

1 Ver CINTRA, DINAMARCO, GRINOVER, 2009, p. 27.

2 Ver ZEHR, Howard, p. 94-119.

deficiências, mas o quadro não é tão simples quanto costumamos presumir (ZEHR, 2008, p. 94).

Assim, tratar os métodos consensuais como inferiores e primitivos é uma visão reducionista de seu potencial emancipador que se inicia no introito dos manuais de processo civil e penal.

Em relação ao processo criminal, esta visão reducionista torna-se ainda mais problemática na medida em que o Estado se apropria do conflito e alija a vítima do processo, negando-lhe o reconhecimento e a capacidade de reelaborar o conflito e o evento traumático, e resulta numa pena que degrada o indivíduo a ponto de pensarmos se a evolução processual tratada nos manuais e compêndios jurídicos não seria pior que a tal vingança privada.

Interessante notar que a sociedade é rica em mecanismos para resolução de conflitos, nem todo crime ou disputa acaba na malha judiciária, pois os próprios envolvidos tratam a questão sem precisar judicializar, concluindo-se, portanto, que a jurisdição é uma das tantas formas alternativas de solução de conflitos.

Neste diapasão, importante se tecer crítica quanto à denominação “meios alternativos” de pacificação social. Geralmente este termo é utilizado para designar métodos consensuais de transformação de conflitos. No entanto, esta terminologia traduz que há um modelo principal e que o alternativo seria uma solução excepcional e de espectro reduzido, melhor seria denominar de “métodos adequados” para a resolução de conflitos, pois o Poder Judiciário deve ser enxergado como um sistema multiportas³, “no qual as características intrínsecas de cada contexto fático são

3 O termo “*multi-door courthouse*” foi cunhado pelo professor Frank Sander, da Escola de Harvard, tendo sido utilizado pela primeira vez no ano de 1976, e aprimorado e posteriormente publicado em SANDER, Frank. *Varities of dispute process*. Minnesota: West Publishing, 1979 (COELHO, 2015, p. 103)

consideradas na escolha do processo de resolução de conflitos” (AZEVEDO, 2005, p. 139).

Assim, constata-se que o ponto de partida do estudo processualista se faz de uma forma reducionista e equivocada ao apresentar os métodos autocompositivos como primitivos e inferiores à jurisdição e ao ter como foco central a jurisdição em detrimento do conflito.

2 DO CONFLITO

Conflito é uma palavra que incomoda, causa sentimentos como desconforto, ansiedade e sofrimento, e é uma categoria que acompanha os seres humanos desde a sua existência, pois é impossível imaginar as relações interpessoais e a vida em sociedade sem conflito. Sua existência é sabida, mas de difícil conceituação. Se pudesse ser comparado a uma determinada topografia, o senso comum o elencaria como uma cordilheira: os picos seriam os desafios importantes, o teor da desavença, ao passo que os vales representariam os fracassos e a inabilidade de se chegar a uma solução (LEDERACH, 2012, p. 20).

Para analisar um conceito tão complexo, é necessário interdisciplinariedade, que, muitas vezes, falta na ciência jurídica. Neste sentido, nos valem de Jürgen Habermas para compreender a relação direta entre conflito e disfunção comunicacional. Segundo este filósofo, “os conflitos surgem da distorção na comunicação” e a violência se inicia como uma espiral de comunicação distorcida que conduz à desconfiança recíproca e à ruptura da comunicação (HABERMAS, 2004, p. 47-48).

Se o conflito nasce da distorção da comunicação, o consenso deve ser o antídoto para reverter este movimento. Esta é a proposta da Justiça Restaurativa e de outros métodos autocompositivos: encerrar a questão imediata da contenda e igualmente enxergar as questões subjacentes na tentativa de restabelecer a paz através do diálogo

e do consenso e aqui reside o seu potencial transformador, propulsor de mudanças pessoais e sociais e, por conseguinte, do desenvolvimento humano.

Para melhor enxergar o potencial transformador do conflito, precisamos mudar as lentes de nosso olhar, deixando de manter o foco somente na parte visível do atrito e focalizar também no que está por trás, pois o conflito é formado por uma situação imediata, pelos padrões subjacentes, pelo contexto e por uma estrutura conceitual, que reúne todos esses elementos para um maior entendimento sobre a arquitetura do relacionamento. (LEDERACH, 2012).

Compreende-se, então, que o conflito é muito mais profundo e complexo do que o que se aparenta. Neste diapasão, é importante diferenciá-lo da noção de disputa, de lide e de litígio.

O conflito é uma crise na interação humana, ao passo que a disputa refere-se a uma especificidade deste, determinada por um conjunto de interesses definidos e externalizados (ZAMBONI, 2016, p. 23), seria, em outras palavras, a questão imediata. Ambos os conceitos não são desenvolvidos a contento pela teoria processual brasileira, pois esta dirige seus ensinamentos a partir da jurisdição.

Assim, o conflito é relegado a segundo plano, sendo sobreposto pelas ideias de lide e de litígio: a lide, nos dizeres de Carnelutti, é o conflito de interesses qualificado por uma pretensão resistida, ao passo que o litígio corresponde à qualificação do conflito judicializado. Estes dois últimos institutos são tão caros à teoria processual que o estudante de Direito, se questionado sobre o conceito de conflito, chega ao ponto de confundir conflito com lide.

Assim, se faz necessária uma mudança de mentalidade que depende diretamente das instituições de ensino superior na formação dos futuros profissionais através da troca do ponto de partida do estudo do processo, propondo-se uma teoria que encare este como “instrumento

de regulação de qualquer poder decisório, ainda que a decisão seja produto de consenso entre as partes” (SALLES, 2013, p. 214), transmutando a cultura de sentença para a de pacificação social.

A partir da mudança de mentalidade na academia é que se pode pensar em uma transformação cultural que atinja toda a sociedade, passando esta a crer e a aceitar naturalmente os métodos consensuais de solução de conflitos.

A virada paradigmática do ensino jurídico deve se dar a partir do estudo do conflito e de uma reestruturação de todo o curso de Direito, com o tratamento adequado deste assunto na estrutura curricular básica. Sem o olhar voltado ao conflito, não há sequer como imaginar o ensino de práticas autocompositivas. Saliente-se que tais mudanças devem ser implementadas desde o primeiro ano da faculdade, na base da formação jurídica, a fim de que o aluno não seja orientado apenas para o processo adversarial.

Assentada esta premissa e tomado este primeiro passo, podem e devem ser criadas disciplinas específicas para o estudo adequado dos métodos consensuais de pacificação social, além de cursos e atividades de extensão nesta área. No entanto, tal movimentação vem sendo implementada de forma lenta, pois poucas são as instituições de ensino superior que ofertam disciplinas relacionadas a métodos alternativos de resolução de conflitos de forma obrigatória (ZAMBONI, 2016, p. 94). A maioria das universidades incluem a temática em questão como um módulo da disciplina de teoria geral do processo e outras oferecem disciplinas optativas na área (ZAMBONI, 2016, p. 94). Com relação à Justiça Restaurativa, apenas 9 (nove) das 27 (vinte e sete) universidades federais do Brasil possuem componentes curriculares e atividades de extensão ligadas à temática (ANTÔNIO, 2016).

Desta forma, constata-se que é urgente a mudança de paradigma no ensino jurídico em relação à inserção dos métodos autocompositi-

vos na estrutura curricular das faculdades de Direito, pois estes já são uma realidade em dois campos importantes: há um arcabouço legal relevante sobre a matéria e já existe a cooperação do Poder Judiciário, que está correndo contra o tempo para formar conciliadores, mediadores e facilitadores, cabendo à academia cumprir seu papel fundamental de ensino e fomento ao debate quanto à utilização desses meios para que seja possível uma mudança efetiva de mentalidade que enalteça uma cultura de pacificação social, e não de litigiosidade.

3 DO ENSINO IDEAL E EXEMPLAR DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Enfatizando mais na realidade penal e no método consensual aplicado a este sistema, todas as ponderações levantadas até o momento aplicam-se igualmente ao ensino da Justiça Restaurativa. Imaginar métodos autocompositivos no processo civil é difícil, mas pensar em sua aplicação no sistema criminal é ainda mais delicado, em razão da cultura punitivista que ronda a sociedade moderna.

Ensinar Justiça Restaurativa significa quebrar uma série de paradigmas que regem a moderna racionalidade penal: o estreitamento da noção de crime vinculado a previsão legal, a transferência do poder de punir única e exclusivamente ao Estado e o encarceramento de indivíduos como sanção penal por excelência.

O ponto de partida do conflito é a chave para compreender o crime: o ensino desta disciplina deve partir da noção de que o crime é um conflito entre pessoas, e não somente um ato ilícito e previsto em lei. Outra ideia que deve ser desmistificada é da jurisdição penal e da pena privativa de liberdade como único caminho possível para a resolução de demandas criminais.

Apesar da aparente racionalidade e imparcialidade deste sistema penal, a realidade demonstrada na crueldade da pena privativa de li-

berdade, que não alcança qualquer das suas finalidades, a não ser a retributiva, nos faz refletir: não seria a Justiça Pública tão ou mais violenta e vingativa quanto a justiça dos homens? Esta indagação deve nortear o ensino exemplar sobre Justiça Restaurativa: a crítica ao sistema deve se fazer presente.

Utilizamos exemplar no sentido atribuído por Joseph Lowman, de um ensino que provoque o aprendizado ativo no estudante, a fim de que ele busque se dedicar ao máximo à disciplina. Para que o docente alcance este objetivo, propõe-se o modelo bidimensional de ensino universitário, que alia estímulo intelectual e empatia interpessoal (LOWMAN, 2004). Desta forma, para lecionar Justiça Restaurativa de forma exemplar, o professor deve dominar o conteúdo da disciplina, mas também se relacionar com os alunos de forma a estimulá-los a refletir sobre as ideias e enxergar o potencial da Justiça Restaurativa como alternativa a um sistema criminal fadado ao insucesso.

Joseph Lowman elenca cinco técnicas de desenvolvimento de habilidades interpessoais dirigidas ao docente: promover relacionamentos pessoais com os estudantes, obter feedback dos alunos regularmente, motivar os discentes através da liderança indireta, mostrar especial atenção a determinados tipos de alunos e lidar com uma variedade de questões interpessoais (LOWMAN, 2004, p. 78).

Saliente-se que a aplicação de metodologias do procedimento restaurativo em sala de aula, a exemplo da não dominação e da escuta ativa, são poderosas ferramentas para a execução de um ensino exemplar. Ademais, através desta postura, os alunos podem vivenciar o potencial das técnicas restaurativas.

A primeira mudança a ser efetuada em uma sala de aula na disciplina de Justiça Restaurativa é de cunho estrutural: sentar em círculo. Segundo a tradição indígena, o círculo representa a interconexão entre os seres humanos e as suas particularidades, de forma que cada um in-

dividualmente contribui para o todo (PRANIS, 2011, p. 37). Sentar com os discentes em círculo faz com que eles se sintam mais próximos do docente, sendo esta uma importante técnica de não dominação (BRAITHWAITE, 2003, p. 7) a ser utilizada em classe.

De fato, o professor deve ter o controle da turma, mas este deve ser exercido de forma indireta (LOWMAN, 2004, p. 84-86). Neste sentido, nas aulas sobre Justiça Restaurativa, o docente deve exercer o papel de facilitador, não só do diálogo, mas do conhecimento, de forma a provocar o aprendizado ativo do estudante, a fim de que ele busque o seu próprio conhecimento com o auxílio do mestre, nos mesmos moldes da maiêutica socrática, enunciada em *Teeteto*: o professor, agindo como facilitador, seria como a parteira – sua tarefa seria de auxiliar e extrair o conhecimento do seu aluno tal qual a parteira traz ao mundo um novo ser.

Neste diapasão, se faz importante observar que, para facilitar o conhecimento e provocar a aprendizagem ativa, o professor deve tratar cada estudante de forma individual, segundo suas peculiaridades (LOWMAN, 2004, p. 87-94). Assim, considerando que a adesão pelas partes à Justiça Restaurativa deve se dar de maneira voluntária e livre de coação, a participação do estudante nos diálogos travados em sala de aula também deve se dar de forma livre e espontânea, desde que seja garantida a oportunidade de fala a todos através do uso de um importante instrumento das práticas restaurativas: o objeto da palavra ou bastão da fala, que serve para regulamentar o diálogo entre os participantes do círculo.

Tal instrumento é passado de mão em mão em volta do perímetro do círculo e somente a pessoa que segura o objeto da palavra pode falar, às demais cabe escutar atentamente. A utilização desta técnica em sala de aula é importante, pois dá a oportunidade de fala aos estudantes.

Neste diapasão, importante mencionar que o aluno não é obrigado a falar toda vez que o objeto da palavra passar por sua mão, somente se estiver confortável para assim fazê-lo. Tal metodologia pode auxiliar e motivar os estudantes com perfil submisso, desencorajado ou silencioso⁴, além de facilitar a obtenção de *feedback* dos alunos.

Diante de tudo o que foi explanado, constata-se que a aplicação da metodologia restaurativa em sala de aula é uma ferramenta poderosa para a consecução do ensino exemplar, em especial no desenvolvimento de relações interpessoais, na medida em que promove a conexão entre aluno e professor através de técnicas de não dominação, possibilita a obtenção de *feedback* dos estudantes, os motiva para a aprendizagem ativa e para o debate e permite que o professor trabalhe com a singularidade dos alunos e os trate de forma individual e adequada (LOWMAN, 2004, p. 78).

A aplicação das técnicas restaurativas em sala de aula aliada à partida do conflito e ao pensamento crítico acerca do sistema penal retributivo são capazes de promover o ensino exemplar da disciplina. No entanto, para além da criação da disciplina teórica, é preciso se pensar na inserção de estágio curricular obrigatório nessa área nas grades do curso de Direito, pois “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 22) e é importante para o estudante constatar o potencial das práticas restaurativas.

Tal estágio poderia ser pensado em parceria com o Poder Judiciário em duas etapas. Na primeira, o estudante acompanharia três processos restaurativos, desde o pré-círculo ao procedimento em si, através de uma sala espelho e faria uma etnografia sobre o que foi

4 Estudante submisso é aquele que depende muito do professor e que preferem preleções a debates; o estudante desencorajado igualmente não gosta de participação ativa em sala de aula, por falta de motivação; e, por fim, os estudantes silenciosos são aqueles que passam toda a aula quietos, por medo de falar ou de serem ignorados (LOWMAN, 2004, p. 87-94)

observado. Em relação a esta primeira fase, a obtenção da autorização das partes envolvidas além da assinatura pelos estagiários de um termo de confidencialidade são medidas impositivas.

Em uma segunda etapa, o aluno teria a oportunidade de vivenciar e participar de uma prática real, realizando atendimento e triagem, esclarecendo às partes a metodologia durante a entrevista prévia, participando da sessão como membro voluntário e acompanhando o monitoramento do acordo restaurativo.

A importância de tal prática reside no fato de que o estudante pode observar de perto o tratamento do conflito, com suas questões imediatas e subjacentes, a postura do facilitador, o diálogo entre as partes e a construção do consenso.

Este seria o modelo ideal de metodologia de ensino da Justiça Restaurativa nas instituições de ensino superior: uma disciplina específica que tenha como ponto de partida o conflito e como norte o pensamento crítico acerca do sistema penal retributivo e que aplique a metodologia restaurativa em sala de aula, aliada, ainda, a um projeto de estágio curricular obrigatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esta breve reflexão, o leitor pode ser levado a crer que há algo de utópico nestas linhas e, de fato, há: a Justiça Restaurativa, e por consequência o seu ensino, são, ainda, encarados com descrença e como uma utopia, mas não podem ser considerados uma quimera, pois esta tem conotação fantástica, ao passo que aquela tem um fito pragmático, social e político e tende à concretização (CUNHA, 1996, p. 70).

O primeiro passo para a aceitação e utilização dos métodos auto-compositivos depende diretamente das instituições de ensino superior na formação dos futuros profissionais através da troca do ponto

de partida do estudo do processo. Ao invés de se partir da concepção de jurisdição, deve-se estudar o conflito para transformar a mentalidade da cultura de decisão para uma cultura de pacificação de conflitos sociais.

Por fim, o presente trabalho é concluído no sentido de que a criação de disciplina teórica específica sobre Justiça Restaurativa e outros métodos consensuais de pacificação de conflitos é um importante passo para mudança de paradigma na ciência jurídica, mas não é suficiente: sendo necessária a modificação generalizada da mentalidade litigante em todas as cátedras da faculdade de Direito, aliada à criação de disciplina específica, com aplicação de metodologia diferenciada, vinculada a estágio curricular obrigatório.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Gustavo de Oliveira. **A Justiça Restaurativa no Ensino Jurídico**: Um mapeamento de sua abordagem nas grades curriculares e extracurriculares das principais universidades federais brasileiras. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

ÁVILA, Flávia de. **Direito e Direitos Humanos**: Abordagem histórico-filosófica e conceitual. Curitiba: Appris, 2014.

ANDRIGHI, Fátima Nancy. A mediação, um propósito de transcendência para o ensino. In: BRAGA NETO, Adolfo; SALES, Lília Maia de Moraes (org.). **Aspectos atuais sobre mediação e outros métodos extra e judiciais de solução de conflitos**. Rio de Janeiro: GZ, 2012.

AZEVEDO, André Gomma de. O Componente de Mediação Vítima-Ofensor na Justiça Restaurativa: Uma Breve Apresentação de uma Inovação Epistemológica na Autocomposição Penal. In Slakmon, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto, org. **Justiça Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

BRAITHWAITE, John. Principles of Restorative Justice. Von HIRSCH, A., ROBERTS, J., BOTTOMS, A., ROACH, K., SCHIFF, M (eds.). **Restorative**

Justice & Criminal Justice: Competing or Reconcilable Paradigms? Oxford and Portland: Hart Publishing, 2003, pp. 1-20.

CAHALI, Francisco José; RODOVALHO, Thiago. Mediação nos cursos de direito estimulará mudança. **Revista Consultor Jurídico**, 12 de dez. 2013. Disponível em <https://www.conjur.com.br/2013-dez-12/mediacao-cursos-direito-estimulara-mudanca-cultura-litigio>. Acesso em 07 dez. 2019.

CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; DINAMARCO, Cândido Rangel; GRINOVER, Ada Pellegrini. **Teoria Geral do Processo**. 25 ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

COELHO, Eleonora. Desenvolvimento da cultura dos métodos adequados de solução de conflitos: uma urgência para o Brasil. In: ROCHA, Caio César Vieira; SALOMÃO, Luís Felipe (coords.). **Arbitragem e Mediação: a reforma da legislação brasileira**. São Paulo: Atlas, 2015.

CORREIA DA COSTA, Mila Batista Leite; SENA, Adriana Goulart de. Ensino Jurídico: Resolução de conflitos e Educação para a alteridade. **Rev. Fac. Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 56, p. 11-32, jan./jun., 2010.

CUNHA, Paulo Ferreira da. **Constituição, Direito e Utopia**. Coimbra: Editora Coimbra, 1996.

DINAMARCO, Cândido Rangel. **A arbitragem na teoria geral do processo**. São Paulo: Malheiros, 2013.

_____. **Instituições de Direito Processual Civil**. Vol. I e II. 6ª ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 1996. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em: 07 dez 2019.

HABERMAS, Jürgen. Fundamentalismo e terror: um diálogo com Jürgen Habermas in: BORRADORI, Giovanna. **Filosofia em tempo de terror: diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida**. Trad. Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004

LEDERACH, John Paul. **Transformação de Conflitos**. Teoria e Prática. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as Técnicas de Ensino**. Tradução de Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004.

PRANIS, Kay. **Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz**. Guia do facilitador. Trad. Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

SALLES, Carlos Alberto de. **Arbitragem em Contratos Administrativos**. Rio de Janeiro: Fomense, 2011.

_____. Prefácio. In: GABBAY, Daniela Monteiro. **Mediação & Judiciário no Brasil e nos EUA**: Condições, desafios e limites para institucionalização da mediação no Judiciário. DF: Gazeta Jurídica, 2013.

ZAMBONI, Alex Alckmin de Abreu Montenegro. **O Ensino Jurídico e o Tratamento Adequado dos Conflitos**: Impacto da Resolução n. 125 do CNJ sobre os Cursos de Direito. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

_____. **Justiça Restaurativa. Teoria e Prática**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

A JUSTIÇA RESTAURATIVA NO ENSINO JURÍDICO: RUMO A UM OLHAR MAIS ALTER PARA O CONFLITO.



JOELMA SAFIRA DE MENEZES REIS*

RESUMO

A preparação dos futuros profissionais do Direito apenas para um modelo adversarial de processo decisório não mais se coaduna com o regime democrático e participativo que tanto se almeja. Sob esse viés, destaca-se a necessidade de romper com a cultura de judicialização das demandas, que perpassa pela transformação da mentalidade litigante dos operadores do Direito por meio da inserção do estudo da justiça restaurativa no ensino jurídico. Buscou-se nesse percurso reflexivo, com suporte na revisão de literatura e a partir de uma abordagem analítica, fomentar a superação da cultura da sentença pela cultura da pacificação.

Palavras-chave: Cultura da judicialização. Cultura da pacificação. Justiça restaurativa. Ensino jurídico.

* Mestranda em Direito no Programa de Pós-graduação em Direito (PRODIR/UFS). Especialista em Ciências Penais pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL e em Direito Público pela Anhanguera – UNIDERP.

ABSTRACT

The preparation of future law professionals only for an adversarial model of decision-making is no longer in line with the long-sought democratic and participatory regime. From this point of view, the need to break with the culture of judicialization of the demands, which permeates the transformation of the litigious mentality of the operators of law through the insertion of the study of restorative justice in legal education, stands out. This reflective course, supported by the literature review and from an analytical approach, sought to promote the overcoming of the culture of sentence by the culture of pacification.

Keywords: Culture of judicialization. Culture of pacification. Restorative justice. Legal education.

INTRODUÇÃO

O atual modelo de ensino jurídico desenvolvido no Brasil, muito focado na preparação dos operadores do direito para um processo adversarial, atenta contra as potencialidades da justiça restaurativa como vetor de transformação social.

Uma formação jurídica emancipatória fomenta a conscientização do discente do seu papel de sujeito ativo perante a sociedade. Contudo, a cultura da judicialização perpetua a ideia de que a única forma de se alcançar a justiça é por meio do Judiciário e de um processo decisório verticalizado.

Por conta disso, logo de início se busca mostrar como a cultura da judicialização não se atém ao que antecede a demanda, com os fatores adjacentes ao conflito. Reforça-se que o contexto social e os laços de pertencimento do indivíduo com a sua comunidade não podem ser esquecidos ou colocados em segundo plano pelos futuros juristas.

Aponta-se que a resolução dos conflitos a partir de vias mais fraternas é corolário da cultura de pacificação devendo adentrar no ensino jurídico hodierno, como mola propulsora à concretização de direitos fundamentais.

A análise adverte que a implementação de políticas públicas de tratamento adequado dos conflitos tem sido conduzida por interesses políticos dos gestores judiciários muito mais focados no desafogamento Judiciário do que propriamente com o tratamento adequado dos conflitos e satisfação dos litigantes.

A cultura da pacificação é muito mais comprometida com esse dever de fraternidade do que a cultura da judicialização, exigindo uma atuação jurídica reconhecedora do papel transformador do conflito, no qual há participação dos envolvidos na reconstrução dos laços por ventura rompidos.

Para tal mudança, é preciso um ensino jurídico diferenciado, cujo aprimoramento pedagógico é voltado à inserção de uma base principiológica e valorativa da paz social. Nessa perspectiva, a metodologia da justiça restaurativa foi apresentada como necessária para uma formação acadêmica libertadora e construtora de novos paradigmas.

1 CULTURA DA JUDICIALIZAÇÃO

Como reflexo de uma política criminal punitivista, na qual a paz social só poderia ser alcançada por meio da intensificação do castigo e da distribuição de penas, assistimos a uma globalização da segregação dos indivíduos, como se houvesse uma padronização sociopolítico e intelectual de um padrão carcerário excludente, com expansão do direito repressivo.

Na etapa pós-industrial e globalizada das formações sociais capitalistas, sob a ótica da função não explicitada da pena privativa de liberdade de construção e propagação da imagem do criminoso, essa dita “pós-modernidade” acaba por não dispensar a pena de prisão, reveladora de uma contraface neo-autoritária de um Estado Mínimo de pregação neoliberalis, mas concretizador de desigualdades. (KARAM, 2004, p. 28).

John Braithwaite (2002) alerta que, sob o espectro da inexorabilidade da intervenção a qualquer custo, as partes acabam por se digladiar no processo, almejando a sobreposição de uma sobre a outra. Cenário de justiça verticalizada, que perdurou por anos como a única das possibilidades do tratamento repressor e ressocializador do apenado.

A cultura da judicialização perpetua a ideia de que o sistema penal foi projetado mesmo para impressionar o ofensor com o Poder do Estado e sua própria falta de poder, já que nega a autonomia do sujeito, fazendo com que ele perca sua identidade e senso de colaboração com a comunidade a qual pertence.

O ofensor como mero espectador é típico de um sistema punitivo por excelência, modelo que não trouxe bons resultados para a prevenção do delito e recuperação dos apenados, uma vez que reforça o dano e nega às vítimas empoderamento, encorajando a formação de estereótipos, demonização dos apenados.

Oscar Vilhena Vieira (2007, p. 8) acrescenta que a demonização é o “processo pelo qual a sociedade desconstrói a imagem humana de seus inimigos, que a partir desse momento não merecem ser incluídos sobre o domínio do Direito”.

A concepção clássica do conflito era focada no fenômeno como uma espécie de patologia social, um problema que existia entre os indivíduos e que precisava ser extirpado para se chegar em uma sociedade pacífica e em uma relação melhor entre as pessoas.

Essa tendência punitivista tão presente na cultura da judicialização é uma consequência da ineficácia da doutrina do tratamento ressocializador, refletindo-se na perda de esperanças mesmo na recuperação do acusado.

Com o objetivo de aumentar a eficácia do sistema penal, essa política tende sempre a fazer concessões às garantias individuais e aos

princípios de limitação do poder punitivo, desestabilizando o pacto social em torno da defesa dos direitos fundamentais. Esse tipo de discurso – conflito social/resolução pela lei penal – contribui para um aumento do direito penal de caráter tradicional e irracional, com um rigor seletivo e antiguarantista (BICUDO, 2015, p. 153).

Ana Melo e Bricio Melo (2018, p. 121), enaltecem: “Judicializou-se a política, tornando tênue a separação de poderes, os limites entre política e direito, criação e interpretação do direito”.

Há um visível excesso de discricionariedade com questionável legitimidade nas intervenções judiciais, muitas vezes desarrazoadas e desproporcionais. Nesse modelo se privilegia a decisão pelo critério do “certo” ou “errado”, sem a possibilidade de adequação da solução pela vontade das partes (WATANABE, 2005)

Watanabe (2005) enaltece ainda que a teoria ensinada nos cursos jurídicos se coaduna com o que ocorre na prática forense, pois a mentalidade de muitos juízes tem sido que a solução mais importante é aquela dada por meio da sentença e conciliar nessa visão acaba sendo menos nobre do que sentenciar.

Verifica-se muitas vezes o prejulgamento por parte de uma parcela de magistrados de que se outras pessoas não integrantes do Poder Judiciário solucionarem os conflitos, o poder dos mesmos será comprometido, como também a falta de interesse de muitos juízes em adotar os meios de solução consensual de conflitos, em decorrência de uma cultura de bom desempenho por número de julgados.

Tatiana Bicudo (2015, p. 172) sustenta a necessidade de união entre o Direito Penal e a política criminal como forma de superar os problemas que um sistema penal abstrato pode acarretar. A questão da criminalidade precisa sair do âmbito dos discursos políticos. A criminalidade necessita de estudos a partir de pesquisas empíricas realizadas com base em dados oficiais.

Na perspectiva dessa linha de pensamento, a justiça restaurativa aparece como uma proposta de interface e complementariedade que precisa ser estudada, pois aponta como uma concepção de política criminal redutora da intervenção criminal, muito mais moldada aos preceitos sociais do Estado Democrático de Direito.

2 CULTURA DA PACIFICAÇÃO

O legado da cultura da judicialização foi assoberbamento do Judiciário e o inchaço do sistema carcerário, o que conduziu à discussões sobre a necessidade de mudanças de rumo do Direito Penal.

A cultura de paz tem respeito a diversidade e vem ganhando espaço como uma oportunidade para a reconstrução das relações sociais, afetivas e comunitárias, por meio do empoderamento dos envolvidos.

Alice Bianchini (2001) acrescenta que a legitimidade do sistema penal, num Estado social e democrático de direito, encontra-se condicionada a sua capacidade de alcançar suas finalidades protetoras, no sentido de diminuir a violência ao mesmo tempo em que cumpre com os fins de garantia formal e material do Direito.

A cultura da pacificação se desenvolve em torno de uma política criminal que proclama ponderações destinada a uma persecução penal mais justa e razoável.

Essa tendência de política criminal pacificadora, exige a resignificação da garantia do direito de acesso à justiça, na qual a tomada de decisões pode ser construída por meio de uma deliberação racional, cujos argumentos são expostos com a participação voluntária dos envolvidos no processo de transformação, com visível fragmentação da decisão, sem afastar a possibilidade de controle judicial.

Para tanto, é preciso enxergar a desavença por meio das três lentes da transformação do conflito, quais sejam: a situação imediata; os

padrões subjacentes e o contexto e, por fim; a estrutura conceitual que reúne estas perspectivas, como uma estrutura que nos permite ligar os problemas imediatos com os padrões de relacionamento que o circundam, criando uma plataforma transformativa (LEDERACH, 2006).

Selma Santana e Sóstenes Macedo (2015, p. 107) acrescentam que a “reflexão sobre a justiça restaurativa é tida como complexa em meio a tantas influências, daí a alcunha de um modelo de justiça em construção, ou, enquanto um conjunto de práticas em busca de uma teoria”.

Para Axel Honneth (2009, p. 16), o conflito social tem que ser o fundamento de uma Teoria Crítica, na qual o Estado de Direito é um conceito multifacetado, no qual os direitos humanos têm que evoluir de um credo imposto para um recurso dogmático comum aberto à interpretação de todos. (SUPIOT, 2007, p. 233).

Um Estado idealizado para ser livre, igual e fraterno tem que estar aberto ao consenso construído pelas parte e é a cultura da pacificação que percebe tal necessidade.

Vale asseverar que, a cultura da pacificação necessita do apoio das redes de atendimento, buscando a interconexão de ações e expansão dos princípios e das técnicas restaurativas para outros segmentos institucionais e sociais.

A busca do epicentro do problema em uma transformação por meio de uma complexa teia de processos de mudanças pessoal, relacional, social e cultural. Nesse processo de construção do contexto social desejado, o movimento é cíclico e constante. Por vezes, é possível até retroceder e reavaliar o processo de transformação, para então avançar (LEDERACH, 2012).

Percebe-se que, dentre os sustentáculos do Estado de Direito, o acesso à justiça ganhou novos contornos. As conveniências e oportunidades do caso concreto podem indicar múltiplas possibilidades de pacificação social, como se percebe na justiça restaurativa.

3 MUDANDO O FOCO PARA A INSERÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NO ENSINO JURÍDICO.

Somente a promulgação da Constituição Federal de 1988 – na qual foram albergados inúmeros direitos, garantias e princípios de cunho criminal – não foi suficiente para abrir a mentalidade dos operadores do Direito para uma nova perspectiva mais garantidora.

O Direito, como ciência social, não pode ficar adstrito a uma simples reprodução estilizada do conhecimento até então adquirido. Em uma sociedade democrática, a revolução científica muda critérios e é isso que permite o avanço das ciências, do contrário estaríamos escravizados num único sistema para sempre (FEYERABEND, 2008).

Karl Popper (2004) colocou como fundamento do conhecimento a ideia de um racionalismo crítico. Entendia que as teorias científicas eram passíveis de erros e críticas, não havendo assim, uma teoria da ciência que fosse eterna e imutável. Defendia o conhecimento objetivo, racional, constantemente revisionado, submetível à crítica e que tivesse o maior grau de falseabilidade possível, ou seja, a evolução do pensar por meio dos erros.

Quando se refuta uma teoria ao invés de simplesmente tê-la como estabelecida, progressos poderão advir. Para tanto, é preciso que o profissional do direito esteja aberto à experimentação de novos modelos e a eliminação de erros anteriores, plainando sob uma nova forma de se fazer justiça.

Luigi Ferrajoli (2002, p. 47-48), ao distinguir a historiografia e as ciências naturais da jurisdição, explica que aquelas são capazes de autocorreção, enquanto que a jurisdição, feita a partir da interpretação dos fatos e das leis, não podem ser refutadas por hipóteses interpretativas mais adequadas e controladas, pois, a decisão ao final se torna inclusive consagrada pela coisa julgada. Por este motivo, afirma que

o erro do judiciário jamais é fecundo, já que suas consequências serão em grande parte irreparáveis. Acrescenta que o método da coleta de provas, por exemplo, não é impessoal. Ele é verbalizado e essa verbalização na linguagem pessoal do operador do direito, acaba por traduzir inevitavelmente os seus esquemas jurídicos-interpretativos, habitualmente acusatórios, característico da cultura da judicialização sucintamente explicada.

Os olhos dos contemporâneos só veem a justiça como um conceito abstrato e indefinível. Contudo, na evolução do conhecimento científico, percebe-se que essa irredutibilidade é um dos grandes obstáculos para o progresso das ciências.

Obstáculo permeado por uma concepção positivista que tinha como consequência inevitável restringir o papel da lógica, dos métodos científicos e da razão a problemas de conhecimento puramente teóricos, negando a possibilidade de um uso prático da razão (PIRES, 1999, p. 136).

A profissão deve ser vista como uma ocupação que exige não apenas conhecimento, experiência e “inteligência” geral, mas também o domínio de um corpo de conhecimento especializado, mas relativamente (às vezes altamente) abstrato - de uma ciência ou de algum outro campo que se acredita ter um estrutura intelectual, com ênfase na qualidade e não na quantidade (POSNER, 1995).

O Estado de Direito é um conceito formal de acordo com o qual os sistemas jurídicos podem ser mensurados, não a partir de um ponto de vista substantivo, como a justiça ou a liberdade, mas por sua funcionalidade. (VIEIRA, 2007).

Funcionalidade influenciada pelo uso inteligente da linguagem. A linguagem jurídica é altamente formal e insere um universo hermenêutico bastante próprio. O formalismo no ensino jurídico é apontado por Lowman (2004) dentre os grandes desafios que merecem ser enfrentados diante da crise do ensino jurídico.

A positivação de regras para formalização de rituais adversarias demonstrou fracassar frente à prevenção do delito. A justiça não pode ser encontrada nas ruas, nos presídios, nas igrejas, nas praças e até mesmo nas peças jurídicas, o que faz com que as pessoas pensem em produzi-la a seu modo e, quando isso acontece, volta-se ao sistema de retribuição. (BONOME, 2019).

Considerando o cenário atual de expansão da justiça criminal negocial, os operadores do direito não podem ficar alheios a essa nova realidade. Para tanto, as universidades não podem ficar equidistantes ao problema da boa formação jurídica.

O ensino deve passar por constantes reavaliações acerca das metodologias adotadas, com o estabelecimento de relações sistemáticas entre objetivos, métodos pedagógicos e as técnicas de avaliação, com contribuição do direito comparado, sem perder o foco na superação, que pode se dar a partir da combinação de velhas práticas com novos métodos, não olvidando a colaboração que os alunos podem dar com criatividade e aptidão para o novo, na elaboração desse processo (PES-SOA, 2009).

A inserção do estudo da justiça restaurativa, com todos os seus princípios norteadores, adequa-se a uma grade curricular mais sólida, humana e pautada em valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A justiça social não pode ser alcançada apenas pela aplicação de leis e dogmas, exige-se uma responsabilização social com o conflito, que deve ser fomentada desde os primeiros anos de estudos na academia.

As vias de pacificação mais fraternas, como a justiça restaurativa, apresentam grandes potencialidades. Para tanto, é preciso romper com esse círculo que se retroalimenta há séculos.

Não dá mais para continuar a ceder aos encantamentos de um sistema que deslumbra pela dinâmica e agilidade, mas que destoa do humanismo desejado. Nesse viés, nunca é tarde para reconhecer erros, recomeçar, pensar diferente e corrigir equívocos do passado, mudar o foco do sistema para a dignidade das pessoas.

Uma mudança de cultura perpassa pela educação. Esta deve ser desenvolvida tendo como objetivos o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Nessa reflexão, lançou-se luzes sobre a necessidade de uma cientificidade crítica e aberta ao novo, na qual a qualidade dos cursos jurídicos seja vista para além de uma boa conceituação junto aos órgãos fiscalizadores.

Frise-se que, o direito não é só estudo, é prática, é vivência, é romper paradigmas. Assim, a ressignificação da experiência do conflito, por meio do empoderamento dos envolvidos, abre os horizontes para uma justiça mais fraterna.

É preciso preparar os profissionais para novos papéis que vão além daqueles tradicionalmente exercidos no modelo adversarial tradicional, o que depende da reestruturação dos cursos jurídicos, avançando para um ensino de métodos e técnicas de mecanismos consensuais. Desta feita, uma formação jurídica adequada prepara discentes com uma postura reflexiva, com visão crítica da prática processual e com aptidão para atuar como agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS

BLANCHINI, Alice. **Os grandes movimentos de política criminal na atualidade: movimento de lei e ordem, minimalismo penal e abolicionismo**. Material da 2ª aula da Disciplina Política Criminal, ministrada no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Telepresencial e Virtual em Ciências Penais - UNIDERP - IPAN - REDE LFG.

BICUDO, Tatiana Viggiani. **Por que punir? Teoria Geral da Pena**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BONOME, José Roberto; BONOME, Kerllen Rosa da Cunha. **Justiça e Direito: uma visão histórica**. Anais do XXVIII Encontro Nacional do CONPEDI Goiânia – UFG/PPGDP. História do Direito. Goiás: CONPEDI, 2019. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br>. Acesso em 17 de setembro de 2019.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e Razão: Teoria do Garantismo Penal**. 3 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

FEYERABEND, Paul K. **Diálogos sobre o conhecimento**. Tradução Gita K. Buinsburg. São Paulo: Perspectivas, 2008.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa; apresentação de Marcos Nobre. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LEDERACH, John Paul. **Transformação de Conflitos**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de Ensino**. Tradução: Harue Ohara Avritcher. São Paulo: Atlas, 2004.

MELO, Ana Patrícia Vieira Chaves; MELO, Bricio Luis da Anunciação. **A importância da pesquisa jurídica comparativa dos sistemas jurídico romano-germânico e da common law diante da aproximação dos sistemas promovida pela constitucionalização do Direito**. Metodologia, pesquisa e ensino: formação jurídica em debate. Organizadores Flávia Moreira Guimarães Pessoa, Lucilla Menezes da Silva Ramos e Patrícia Araújo Lima. Aracaju: Evocati, 2018.

PESSOA, Adélia. Prefácio. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (Org). **Manual de metodologia científica: como fazer uma pesquisa de Direito Comparado**. Aracaju: Evocati, 2009.

PIRES, Álvaro Penna. **Alguns obstáculos a uma mutação humanística do direito penal**. Publicado em 1999. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/6896>. Acesso em 12 de setembro de 2019.

POPPER, Karl Raymund. **Lógica das ciências sociais**. Tradução Estevão de Rezende Martins, Ápio Claudio Muniz Acquarone Filho, Vilma de Oliveira Moraes e Silva. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

POSNER, Richard A. **Overcoming Law**. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press, 1995.

SANTANA, Selma Pereida de; MACEDO, Sóstenes Jesus dos Santos. **A justiça restaurativa com um novo olhar sobre a Justiça Juvenil Brasileira**. RJurFA7, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 104-126, jul./dez. 2015.

SUPIOT, Alain. **Homo Juridicus. Ensaio sobre a função antropológica do Direito**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martinsfontes, 2007.

VIEIRA, Oscar Vilhena. **A desigualdade e a subversão do Estado de Direito**. Sur, Rev. int. direitos human. [online]. 2007, vol.4, n.6, pp.28-51. ISSN 1806-6445. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452007000100003>. Acesso em abril de 2019.

WATANABE, Kazuo. **Cultura da sentença e cultura da pacificação**. In.: MORAIS, Maurício Zanoide de; YARSHELL, Flávio Luiz (org.). Estudos em homenagem à Professora Ada Pellegrini Grinover. São Paulo: Dpj, 2005, p. 684-690.

ZAMBONI, Alex Alckmin de Abreu Montenegro. **O ensino jurídico e o tratamento adequado dos conflitos: impacto da resolução n. 125 do CNJ sobre os cursos de direito**. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito Processual) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.2.2016.tde-22072016-003302. Acesso em: 2019-09-12.



O ACESSO A INTERNET COMO DIREITO FUNDAMENTAL E POTENCIAL INFLUÊNCIA NA MODIFICAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL



ALESSANDRA CRISTINA DE MENDONÇA SIQUEIRA*

RESUMO

O presente artigo parte da explicação acerca de um novo marco social, onde a tecnologia se apresenta não apenas como uma ferramenta, mas sim como movimento de influência na sociedade, desenvolvendo a importância do acesso à internet como direito fundamental, onde todos possam ter a oportunidade de vivenciar essas mudanças e fazer parte ativa da Sociedade em Rede. Para tanto, analisa o histórico do ensino jurídico e sua crise, finalizando com a demonstração de como a internet pode ajudar na mudança de metodologia do ensino, utilizando o método dedutivo e indutivo e tendo como base a pesquisa bibliográfica, a fim de transformar a realidade da educação jurídica brasileira

Palavras-chave: Sociedade em Rede. Acesso à Internet. Educação Jurídica. Tecnologia de Acesso a Informação. Metodologia do Ensino.

* Mestranda em Direito pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Direito Constitucional e Administrativo. Pesquisadora na área de Direito Digital. Servidora do Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe. Membro da Internet Society. Membro do IBDEE. Organizadora do Aracaju Legal Hackers.

ABSTRACT

This article starts from the explanation about a new social framework, where technology presents itself not only as a tool, but as a movement of influence in society, developing the importance of Internet access as a fundamental right, where everyone can have the opportunity to experience these changes and be an active part of the Network Society. To this end, it analyzes the history of legal education and its crisis, finalizing with the demonstration of how the Internet can help in changing teaching methodology, using the deductive and inductive method and based on bibliographic research, in order to transform the reality of Brazilian legal education

Keywords: Network Society. Internet access. Legal Education. Access to Information Technology. Teaching Methodology.

INTRODUÇÃO

Em um novo contexto social, as novas tecnologias têm um papel de interlocutoras entre as parcelas da sociedade. Notadamente a internet tem realizado um papel de mudança paradigmática nas relações humanas, conquanto o surgimento do conceito de “Sociedade em Rede”, uma organização humana que é impulsionada pelas novas tecnologias, e a união entre o real e o virtual.

Nesse novo conceito, as interações com o mundo são modificadas de forma absoluta, de acordo com as potencialidades das novas tecnologias. Fronteiras geográficas são retiradas, a velocidade das informações e as noções de tempo, são postas em outro sentido. A tecnologia passa a agir sobre a informação e as atividades humanas são completamente moldadas por ela.

Levando em consideração o definindo acima, começa-se a analisar o surgimento de uma sociedade baseada em redes, em nós interconectados, onde existe uma intensa interatividade entre os agentes múltiplos. Em relação ao conhecimento, define-se que a grande novidade desta nova onda, é a possibilidade das pessoas se colocarem não apenas como receptáculos do conhecimento, mas também como atores do agir.

É nesse toar que o presente artigo se enquadra, demonstrando como o ensino jurídico pode – e deve – ser tocado pela nova realidade das tecnologias humanas. Partindo primeiramente da necessidade do acesso à internet como um direito fundamental a ser defendido, e realizando uma digressão a respeito do ensino jurídico do Brasil, com a utilização dos métodos dedutivo e indutivo, visando construir o argumento final com base em posições gerais definidas, e utilizando-se de material bibliográfico, definindo que a docência das ciências jurídicas merece críticas, e que as novas tecnologias da informação e da comunicação podem servir como instrumentos para a mudança necessária da mesma.

1 BREVES LINHAS SOBRE DIREITOS FUNDAMENTAIS

Consustancia-se em uma difícil conceituação, aquilo que realmente se quer dizer acerca do que são os direitos fundamentais, haja vista que se determinam como uma categoria de direitos que sempre existiram de uma forma basilar, mas sua proteção e normatização sofreram inúmeras mudanças ao longo do tempo.

Apesar da distinção de algumas conceituações, pode-se afirmar, de forma simplista, que essa classe de direitos se define como normas essenciais, a fim de designar o conjunto de direitos da pessoa humana, que foram reconhecidos perante uma determinada ordem constitucional, de forma expressa ou implícita (VIEIRA, 1999).

De forma categórica, o conceito dessas representações e considerações normativas desse conjunto de prerrogativa, com a roupagem mais próxima do que hoje se determina por “direitos” ocorreu no bojo das revoluções políticas no século XVIII, mais precisamente, no contexto histórico das Revoluções Americanas de 1766 e da Revolução Francesa de 1789. Ambas declarações foram pioneiras em considerar, no bojo de um documento escrito e com força formal, os direitos ou as

posições jurídicas subjetivas das pessoas enquanto tais, seja de forma individual ou institucionalmente consideradas (MIRANDA, 1998).

Essas revoluções guardam a estrutura normativa que rege o conceito do moderno constitucionalismo, até hoje. No bojo desses documentos, constavam as bases para a efetivação das liberdades e garantias básicas, e a restrição dos poderes absolutos do detentor da posição política. Nesse contexto, absorveu-se, de forma geral, a necessidade da incorporação dessas proteções em uma diretriz vinculativa, onde deu-se aos sujeitos prerrogativas e assunções (DELGADO, 2007).

Falar sobre Constituição e direitos fundamentais, após a segunda metade do século XVIII, é falar sobre ideias indissociáveis de conceituação de um modelo jurídico e estatal. Segundo a própria Declaração Francesa dos Direitos do Homem do Cidadão, de 26 de agosto de 1789, toda sociedade na qual a garantia dos direitos não é assegurada, e nem há a implementação da separação dos poderes, não se pode afirmar que exista Constituição.

Os direitos fundamentais integram, juntamente com a forma de Estado, o sistema de governo e a organização do poder, a essência de um Estado constitucional, como parte de um aspecto formal, e como elemento nuclear do contexto material da Lei Maior (SARLET, 2010).

Esses determinados direitos constituem-se em uma corrente de vinculação e concretização Estatal e social, de forma permanente. No que concerne a classificação dos direitos fundamentais, muito se foi ventilado a respeito do assunto, porém, hoje há uma importância à definição dada por Paulo Bonavides, o qual categorizou em gerações de direitos fundamentais. Abre-se aqui um adendo para demonstrar uma crítica doutrinária moderna ao uso da palavra “gerações”, visto que pode caracterizar a ideia de abandono das conquistas da geração anterior, sendo a palavra “dimensão” a escolhida para retratar melhor essa classificação.

Por direitos de primeira dimensão, tem-se que são os direitos de liberdade (civis e políticos), os quais encontram um dever de absten-

ção por parte do Estado. Após, fala-se no surgimento dos direitos de segunda dimensão, quais sejam: os direitos sociais, culturais e econômicos, abarcando a noção de igualdade, exigindo do Estado prestações materiais. Ao final do século XX, cunhou-se o pensar de uma nova dimensão de direitos fundamentais, a terceira, a qual abarca os ideais de direitos que têm como destinatários todo o gênero humano, sendo transindividuais, ou seja, o direito ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente.

É no diapasão do reconhecimento de outras dimensões de direitos humanos, que este trabalho encontra o marco inicial para seu deslinde. Apesar de haver divergências doutrinárias ao que seriam os direitos de quarta e quinta dimensão dos direitos fundamentais, Paulo Bonavides declara que o fator histórico dos direitos quarta dimensão seria a globalização política o que os definiriam como: a proteção do direito à democracia, à informação e ao pluralismo (BONAVIDES, 2014).

É no direito de quinta dimensão, segundo os ensinamentos de Augusto Zimmermann (2006), que se encontra o escopo principal deste projeto. De acordo com o autor, são direitos de quinta dimensão aqueles que inerentes à realidade virtual, compreendendo o grande desenvolvimento da internet.

1.2 O acesso à internet como direito fundamental

Muito mais do que uma ferramenta, a internet é considerada um fenômeno social, com a capacidade de moldar todo o aspecto humano. Ela não apenas e unicamente uma tecnologia, mas sim, exhibe um aspecto dual: é tecnologia e espaço social.

A internet é um novo tecido comunitário (LUNO, 2016), revolucionando os padrões de acesso à cultura, conhecimento e informação. Atualmente, não se pode afirmar que existe uma conceituação dual e

antagônica entre o mundo real e o virtual, de modo que ambos não consigam coexistir simultaneamente. Ao contrário, existe hoje a mescla entre esses dois conceitos, tornando-os indissociáveis, com a criação de um novo tipo de realidade e eixo de existência.

A Rede possui características próprias, que a tornam um fenômeno de impacto sem precedentes. Sua estrutura, facilidade de acesso, velocidade de transmissão e compartilhamento de informações, adquirem potencialidades que são ímpares e proporcionam mudanças em conceitos que já estavam enraizados, como, por exemplo, a ideia de democracia.

Manifestando-se como um verdadeiro ágora moderno, a democracia atinge novas feições com a integração proporcionada pelo ambiente virtual. Agora, a sociedade pode relacionar-se de forma mais próxima, com os agentes políticos. É mais simples conectar-se ao Poder Legislativo, por exemplo, pela via eletrônica, e pesquisar acerca de projetos normativos, e seus andamentos. As audiências públicas podem permitir a participação remota de mais pessoas, aumentando assim o grau de discussão e legitimidade. Até mesmo o texto constitucional, e suas alterações, podem ser impactados pela influência digital, como o exemplo da Islândia, que teve a primeira experiência de Constituição Crowdsourced, que foi uma tentativa de se realizar uma votação das matérias constitucionais, por via digital, com a participação dos cidadãos de forma atuante.

A internet também se consagra como um importante ponto de resistência social. Em países de regime autoritário ou censor, a rede mundial de computadores foi utilizada, de modo massivo, como verdadeiro porão revolucionário. Por meio de discussões e encontros marcados por meio de ambientes digitais, aconteceu o florescimento de movimentos sociais de luta pela democracia e por direitos humanos, como é o exemplo da Primavera Árabe.

A difusão do conhecimento também sofreu uma revolução após o advento digital. Nunca houve tanta potencialidade e difusão de informações, de modo contínuo e veloz. A humanidade nunca teve tanto acesso ao conhecimento, quanto na Era Digital.

Portanto, determina-se que deve haver uma necessidade de acesso à internet a todos. Ficar excluído dessa realidade digital, é ficar excluído de uma parte importante da vida em sociedade. É por meio da internet e de seu modelo descentralizado de construção e disseminação, que o indivíduo sai de um papel meramente passivo, e passa a não apenas ser um receptor de informações, mas sim, um emissor com voz, onde qualquer pessoa tem a capacidade em potencial de informar, opinar, demonstrar suas ideias, compartilhar seus conhecimentos e moldar a antiga ideia de que a informação só deveria sair de grandes centros de poder, como o Estado ou a mídia organizada (LUNO, 2016,).

1.3 Tecnologias da Informação e Educação na formação do ensino

Denomina-se de Tecnologia da Informação e Comunicação todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, assim como os meios que transmitem as informações, interferem e mediam esses determinados processos informacionais (KENSKI, 2003)

A utilização dessas ferramentas tecnológicas foi revolucionária para o conceito educacional. Com a inserção do computador nas escolas, e a popularização de novas formas de relacionar-se como o ensino, como a Educação à Distância, a utopia de um conhecimento amplo e popular, foi levada à realidade.

A implementação de computadores em ambientes educacionais, serve como aproximação do ensino aos avanços da sociedade, no que se refere ao armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações, o que faz com que o abismo entre o “mundo real” o

“mundo da sala de aula” diminua, posto que os alunos têm o poder de gerir o conhecimento e levar situações do cotidiano, de forma que a informação educacional passada possa ser manipulada no contexto da vida que se desenrola na sociedade (CARNEIRO, 2002).

A inserção de novas tecnologias no âmbito de uma sociedade, e o controle e o domínio das mesmas pelos indivíduos, têm sido um fator determinante para a inclusão dessas próprias pessoas, em um contexto social e mundial de relevância. Não deter o conhecimento da tecnologia, ou seu uso, é um caso de exclusão social, posto que o desenvolvimento depende da capacidade de gerar, armazenar, transmitir e processar dados e informações. A tecnologia tem transformado os processos e as práticas tradicionais da educação e da socialização do conhecimento, com inovações que modificam não apenas a forma de produção da informação, mas também sua maneira de ser integralizada à sociedade, e de ser a protagonista de condutas sociais (RIBAS, 2007).

O mundo se encontra no bojo do desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias como algo corriqueiro, e fonte das mais variadas informações, aprendendo a se desenvolver em uma configuração social pautada em um modelo de redes, que modifica o pensar, criar, produzir e aprender. Essa integração da cultura digital, mais do que benéfica no ambiente do ensino, é necessária, pois, não apenas é um conjunto de técnicas e materiais que potencializa esse difusão de conhecimento, mas também, é a incorporação de uma nova atitude, pensamento e valor, dignos dessa manifestação cultural da atualidade (LÉVY, 2000, p.17).

Nesse contexto, o uso da tecnologia se consagra em um catalisador de uma mudança paradigmática no contexto educacional, onde a mudança repousa na transferência de importância do ensino para a aprendizagem, colocando o controle do processo não nas mãos do

professor, com a mera transferência do conhecimento, mas dividindo-a com o aluno, alinhando o engajamento intelectual, deixando este último de ser um agente passivo, passando a ser gerador também, com o fluxo constante de troca de conhecimento, informações e vivências (NEITZEL, 2001).

2 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Após a Independência, houve a necessidade da implementação do ensino do Direito no Brasil, de forma autônoma. Porém, foi apenas em 1827 que os dois primeiros cursos de ciência jurídica foram criados no Brasil, especificamente nos estados de São Paulo e Recife, através da Carta de 11 de agosto, por determinação do imperador D. Pedro I (NOGUEIRA, 1907).

Cabe ressaltar, no entanto, que em virtude da própria congruência histórica do Brasil, houve o transporte de um pensamento jurídico português, incorporado com a colonização, e os núcleos de sua ideologia (WOLKMER, 2000). Portanto, observa-se, que, pelo menos no começo da permanência dos cursos jurídicos no país, o formato das universidades e a informação, era trazida diretamente da tradução do modo de ver português.

Apesar disso, no entanto, a tradição de ensino não ficou inerte às transformações sociais, pelo contrário. A docência jurídica teve que se adaptar e traduzir a sociedade brasileira, passando pela independência não apenas do país, mas do próprio ensino jurídico, manifestando-se de acordo com o desenvolvimento da crítica social. Desta forma, depreende-se que a evolução do ensino jurídico se mescla com o próprio amadurecimento do Brasil como um país independente.

Ainda no Brasil Colônia, em virtude da própria natureza elitista das faculdades, havia uma preocupação com questões mais pragmáti-

cas e técnicas, em detrimento de uma reflexão crítica sobre a convergência dessas análises retratadas no curso, com necessidade política da época. Ademais, como retratado em linhas anteriores, o Direito ensino nas cadeiras das faculdades, tinha suas bases ideológicas importadas do contexto português, o que, por muitas vezes, não tinha compatibilidade com a realidade brasileira.

A escola do Recife, no entanto, foi a responsável pelos avanços do pensamento cultural da época, buscando uma renovação plural dos seus temas e teorias, com a finalidade de conceder legitimidade à identidade cultural do Brasil, modificando o modo jurídico importado do país colonizador, e sendo o responsável por adquirir uma feição própria nacional. No entanto, houve um grande preço a ser pago pela inovação: a faculdade de São Paulo tornou-se um centro de formação e influência política, pois concentravam o predomínio político e econômico, ao passo que a Escola do Recife entrou em decadência financeira e política (TAVARES, 2010).

Foi apenas em 1900 que ambas as escolas deixaram de ter a exclusividade do ensino jurídico, com a implementação de outros centros de estudo. Foi durante os períodos de regime militar que o ensino jurídico sofreu modificações na sua forma de funcionalidade. O conhecimento era transmitido de maneira desarticulada e sem sistematização, sem o rigor metodológico ou reflexões críticas (TAVARES, 2010).

Em 20 de dezembro de 1961 foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estabeleceu, entre outras coisas, um currículo mínimo para os cursos jurídicos, com a perpetuação de um ensino arcaico, com lastros na antiga metodologia.

Apesar de, durante o regime militar ter havido o Plano nacional de Desenvolvimento, com a educação como área prioritária, isso não acarretou precipuamente em uma melhora do ensino jurídico. Pelo contrário, ainda havia a finalidade de coagir a população a não pensar

e não agir de forma contrária ao governo, sendo que a educação crítica ainda era sinônimo de subversão (CONDE, 2007).

Foi apenas com a redemocratização que houve campo democrático para transformações no ensino jurídico, com a referência a possibilidade de amplos debates. Nesse cenário, foi editada a Portaria nº 1886, de 1994, do Ministério da Educação e Cultura, a qual pretendia estimular o bacharel em Direito ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

2.1. A crise do ensino jurídico brasileiro

Desde a época Imperial, a graduação em Direito e o título de bacharel se tornaram símbolos de status e ascensão social. Quando determinada a intersecção entre ambição e graduação, a abertura de novos cursos jurídicos não foi pautada pela cátedra do ensino jurídico, mas sim pela lógica de mercado. Oferta e procura.

Desta forma, o Direito como ciência a ser ensinada, se torna distante de sua função humana, e é aplicada apenas para fins mercadológicos. Ademais, o conteúdo tecnicista, não forma um conhecedor e crítico do Direito, mas sim, um mero operador jurídico visando a aprovação no Exame de Ordem dos Advogados. As faculdades resumiram-se a uma propaganda em outdoors, com porcentagens de aprovação.

O conhecimento é uma das maiores ferramentas de transformação da realidade. A união do conhecimento técnico e da prática, aliado ao pensamento crítico, perfaz-se em um contínuo processo de fazer. É apenas com a implementação de uma teoria crítica, que pode resultar na libertação do ser humano, haja vista que não existe uma transformação real sem a libertação do Como é ensinado nas faculdades brasileiras, o Direito traduz-se em uma mera repetição da legislação e leitura de códigos. Quando diante de um verdadeiro enigma jurídi-

co, ao invés de estimular o pensamento crítico dos estudantes, com o apoio das grandes teorias e doutrinas, apenas submete-se ao que foi decidido pelas Cortes Superiores.

A teoria e prática jurídicas se encontram em uma determinação defasada. Uma mera repetição sem estimulação crítica. De igual maneira, os estudantes, em sua maioria apenas dispostos a calgarem bons cargos públicos, se submeterem a essa repetição disforme, a fim de conseguir a aprovação em concursos públicos.

Desta forma, há uma perpetuação dos grandes problemas do ensino jurídico. A união de uma grade curricular defasada, a ausência de estimulação e crítica, tanto por parte dos professores quanto por parte dos estudantes, e, no topo de tudo, a estimulação mercantilista e a busca pálida pela estabilidade de um cargo público.

Felizmente, a situação não precisa continuar existindo de forma perpétua. A estimulação recíproca pode invocar uma mudança paradigmática no ensino jurídico, revolucionando o modo como o Direito é tratado nas faculdades. O Direito não deve servir aos anseios de mercado ou à necessidade de assunção de status. O Direito deve ser tratado com a importância que é precípua à sua própria natureza, e apenas o conhecimento crítico e plúrimo tem o poder de mudança social.

2.2 Função Social do Ensino Jurídico

É inegável a importância do Direito para a sociedade. T.H. Marshall, em seus estudos acerca da cidadania, estabelece que o conceito se infere em três partes: civil, política e social. O elemento civil é composto pelos direitos necessários à liberdade individual, por elemento político assume que deve ser o direito a entender a participar do poder político, e por elemento social, determina-se que seja aquele é o que se refere ao direito mínimo ao bem estar econômico, participação na

vida social, integração na comunidade, e entendimento das forças que regem o Estado (MARSHALL, 1987).

Nesse ínterim, percebe-se que o sistema educacional está ligado ao terceiro elemento do conceito de cidadania. Portanto, pode-se afirmar que, segundo Marshall, uma sociedade que não se encontra no lugar de ter acesso a um ensino (de forma *latu sensu*) de qualidade, não tem condições de ter seus três elementos formados, portanto, não tem cidadania plena.

Quando se fala na função social do Ensino jurídico, vai mais além da necessidade de boas faculdades, pela exigência do conteúdo jurídico não apenas para fazer parte das carreiras do Judiciário e do exercício da Advocacia. O ensino jurídico voltado ao pensamento crítico e à proteção dos direitos fundamentais como cerne, é um pilar da democracia e do fortalecimento de modelos de governo e de sociedade voltados ao bem comum.

E mais ainda: ao ampliar esse modelo de ensino da ciência jurídica para além dos muros da faculdade de Direito, buscando a interdisciplinariedade e a implementação desse pensamento crítico, e levando o conhecimento para outros lugares, para níveis que não os usuais, como o ensino básico, para a parte da população que não tem acesso, para longe do usual, é que se manifesta o potencial de construção da cidadania social.

Quando mais noção dos aspectos relacionados à implementação dos direitos, a sociedade poderá ser mais crítica e exercer seu papel de controle social, e de participação. Portanto, mais a sociedade irá lutar pelos seus direitos, e mais a sociedade poderá ter uma indagação genuína da praxis jurídica. É o conhecimento ampliado, crítico e universal, que tem o condão de modificar a realidade e revolucionar as bases sociais.

3 O PAPEL DA INTERNET PARA UMA MUDANÇA METODOLÓGICA NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

3.1 A necessidade de adaptação metodológica da pesquisa e do ensino à realidade das novas tecnologias

Existe uma cultura de premente desconfiança no que concerne à utilização de novas tecnologias no ambiente de sala de aula, especialmente porque a adoção de novas maneiras de ensinar predispõe que a antiga dinâmica de ter a figura do professor como o detentor do ensino e mero propagador, deve ser repensada. A postura do novo profissional que se propõe à docência, é saber não apenas dominar o seu assunto, mas estar em constante evolução, e entender acerca da produção social, da comunicação cultural e ser um comunicador escolar com mídias e multimídias (RESENDE, FUSARI, 1994).

O educador não deve temer nem subestimar o seu diálogo com os meios de comunicação e o uso das novas tecnologias, sendo que estes mesmos meios são considerados como produtores de conhecimento. É necessária a incorporação dessas novas tecnologias em seu ofício de ensinar, especialmente porque do uso das mesmas (a respeito da velocidade da propagação das notícias por meio das redes sociais, por exemplo), é onde o professor vai se integrar com os alunos, de uma forma simbiótica e aprofundada. É do cotidiano que os questionamentos mais críticos partirão, e estes devem ser discutidos.

É com o uso da tecnologia na educação, que se provoca uma reflexão crítica e questionadora em relação à busca e elaboração da informação articulada à produção social da vida individual e coletiva (CORTELAZZO, 1996). Mas não apenas os professores devem estar no correr dessa nova maneira de ver a educação, também as universidades, faculdades e os que escrevem acerca do assunto. Não é raro

de se observar, por exemplo, livros atuais que falam acerca de referência bibliográfica, destinar capítulos infundáveis sobre fichamentos em bibliotecas, e deixar pouco ou quase nenhuma referência a maneiras efetivas de realizar buscas na internet. Até bem pouco tempo a ABNT não fazia referência a como realizar citações por pesquisas e leituras realizadas em ebook.

Esse grande penhasco entre a tecnologia e a sua inserção nos meios da academia de modo formal, faz com que os pesquisadores não detenham de regras e conceitos determinados para potencializar o seu grau de rigor acadêmico e deixar a pesquisa mais imparcial e metodologicamente correta.

O avanço das tecnologias no meio educacional faz com o que não apenas o educador, mas também o próprio ambiente, se adapte a uma realidade completamente diferente. Os próprios alunos clamam pelas melhorias advindas da tecnologia. Pedem que os materiais sejam enviados por e-mail ou disponibilizados em redes sociais. Acreditam no potencial da cultura disseminada por via digital, e chegam às salas de aula com muito mais conhecimento do que os estudantes do passado. E mais ainda, deixam de assumir uma postura passiva para serem críticos. É necessária uma evolução para compreender essa nova sociedade em rede.

3.2 O papel do professor de Direito frente a Sociedade em Rede

Quando se fala em Sociedade em Rede, tem-se em mente os conceitos postulados por Manuel Castells. Para o douto sociológico, trata-se de uma sociedade que, não apenas vive no auge da era informacional, mas também opera por uma lógica em redes, onde a complexidade do sistema é resultado da intensa interatividade em plúrimos pontos do sistema (CASTELLS, 1999).

Conceitua-se em um paradigma social influenciado diretamente pela tecnologia/ferramenta da internet, interconectado e onde as relações ocorrem de maneira rápida e instantânea. Assim como a rede, não observa os limites geográficos e temporais, e é caracterizada pelo volume e velocidade das informações.

Anteriormente, o professor do curso jurídico era o detentor do saber. Ele tinha a informação dos casos, detinham as cópias dos livros, e tinha acesso às decisões, de uma forma que não era fácil para as demais pessoas. A internet mudou radicalmente esse cenário. O acesso à informação ficou mais fácil, e o acesso à informação no âmbito judicial, idem. Se antes havia a necessidade de cópias físicas para estudar alguma fundamentação no processo, atualmente pode-se realizar uma pesquisa em poucos minutos, e inclusive visitar websites que discutem a decisão em todas as suas minúcias.

A ampliação do acesso aos livros também sofreu mudanças. Muitos livros importantes para a difusão da ciência jurídica estão sob domínio público, significando que o acesso a grandes obras também está a poucos passos de uma pesquisa na internet.

Não apenas isso, mas também professores renomados, cursos de pós-graduação que antes eram apenas acessíveis de modo presencial, entraram no mundo virtual, disponibilizando aulas e cursos via educação à distância. Agora o professor, que antes detinha o saber jurídico, divide seu posto com o mundo.

Portanto, é necessário que haja uma mudança de postura no educador jurídico. Com a difusão de conhecimento, o ambiente de sala de aula tornou-se um ambiente fértil para a discussão. Os alunos já vêm com um mínimo de conhecimento para o ambiente estudantil, e muito mais sábios com os problemas do mundo. Utilizando esse saber prévio, pode ser esse o momento de a docência jurídica sofrer a sua reviravolta.

Ao invés da utilização maçante do contexto normalizado do professor lecionando em uma posição hierarquicamente superior com relação ao nível de conhecimento, este é o momento de trazer à baila antigas manifestações e começar a implementar melhorias no modo de ensinar, como incentivar o pensamento crítico e a mudança. Fazer o aluno sair da faculdade como um cientista do Direito, e não um bacharel com um conteúdo de apenas decorar o que consta nas letras normativas e as posições dos tribunais superiores. Colocar o aluno como ator das mudanças sociais.

3.3 Como as TIC'S podem mudar a realidade do ensino jurídico

A internet tem motivado a mudança no modo de se observar o ensino. É necessário que o professor esteja preparado para ensinar de forma diferente, pessoas diferentes, e lidar com a pluralidade de um contexto social mais aberto. A construção do conhecimento deve ser efetiva e orgânica, onde o professor tem o papel e a finalidade de equilibrar a participação dos alunos nos aspectos qualitativos e quantitativos, assumindo-se como mediador do processo de construção de conhecimento desses sujeitos. Os alunos se conscientizam dos diferentes tempos e espaços da construção do seu conhecimento, através da autonomia (RORIG, BACKES, 2008).

A construção dos alunos que entram em sala de aula, advindos desse processo construtor das novas tecnologias, é inferida no contexto de uma consciência e inteligência coletiva. Em virtude de seu aspecto participativo, socializante, descompartmentalizante, emancipador, a inteligência coletiva que é proposta pela cibercultura constitui um dos melhores remédios para o ritmo desestabilizante da mutação técnica (LEVY, 1999, p.30).

O uso de novas plataformas que não o quadro e a simples explanação em sala, são necessários para a formulação de um ritmo de apren-

dizagem mais instigante, com a utilização de aplicativos de bate papo, gerenciadores de mensagens e tarefas, fóruns de discussões, recursos audiovisuais e apresentações de casos práticos.

E ainda além da utilização das novas tecnologias indicadas como ferramentas de aprendizagem (a exemplo do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem), elas têm que ser inseridas no contexto do ensino em sala de aula. A exemplo, um professor pode não estar afeito às novidades, como por exemplo, a contagem processual relacionada a processos virtuais ou intimação eletrônica, e, por conseguinte, não levará isso até o seu ensino em sala.

A união entre tecnologia e Direito anda a passos largos. A Universidade de São Paulo já realizou a oferta de uma matéria onde era ensinada conceitos e princípios de programação computacionais a estudantes de Direito. Fala-se hoje em Jurimetria, a qual significa a estatística (computacional) aplicada ao Direito, onde, com o uso de softwares jurídicos, os computadores determinam modelos de previsão e resultados, apresentando estatísticas em sua análise final.

Começa-se a usar cada vez mais a Inteligência Artificial no mundo jurídico, seja através de programas que realizam a filtragem necessária para a construção de uma petição inicial sem o auxílio humano, seja através de programas que calculam a probabilidade de sucesso em uma causa, baseado nas estatísticas da Vara em que o processo se encontra.

O STF apresentou em 2018, o uso de uma inteligência artificial, batizada de Victor, que irá ler todos os recursos extraordinários que sobem para o STF e identificar quais estão vinculados a determinados temas de repercussão geral. O objetivo é realizar uma filtragem e identificar quais processos apresentam os requisitos necessários para o conhecimento dos mesmos. Desta forma, haverá um grande salto na análise, aumentando a velocidade de tramitação dos processos por meio da utilização da tecnologia.

E o professor de Direito não pode estar alheio a essas mudanças. Ele deve levar para a sala de aula as possibilidades que as tecnologias têm a oferecer, porque é justamente isso com o que o aluno irá se deparar ao sair da faculdade e começar no “mundo real”. É necessário que haja uma coexistência entre os mundos da sala de aula e a prática jurídica, visando a implementação de um ensino mais crítico e coerente com os novos desafios da realidade.

CONCLUSÃO

O mundo sempre passa por grandes processos de mudança. As sociedades se revolucionam e começam a ser entendidas de outra forma. Nesta Era da Informação, a rede é o grande modelo de interlocução social. Ao invés de haver um grau de hierarquia e inflexibilidade, a nova configuração é fluida, interconectada, veloz, e não encontra barreiras geográficas ou temporais.

Em virtude dessa nova forma de existência, e de uma junção de um novo paradigma tecnológico e social, há uma abertura sistêmica de múltiplos acessos e adaptações, onde a internet está no centro de tudo. Ao invés de ser apenas uma ferramenta, a internet se traduz como um veículo de transformação social.

Levando em consideração aquilo que é apontado pela Cibernética, a informação tem o condão de modificar de forma considerável o sistema, de uma forma simbiótica, a partir de como ela é estruturada. Nesse contexto, o ciberespaço atua como uma aldeia de relações contínuas, onde os seres humanos conjugam suas imaginações e inteligências a servido do desenvolvimento e emancipação.

O momento é de singularidade. Os novos instrumentos servem para valorizar a cultura, as competências e a crítica. Há uma inteligência coletiva cibernética que pulsa e pensa de forma completamente di-

ferente das outras sociedades, de um modo muito mais plural, porém, paradoxalmente, também mais uno.

Nesse contexto é que deve haver abertura do mundo jurídico para as novas realidades. O Direito e a sociedade são faces de uma mesma moeda, onde um não existe sem o outro. O Direito, e, mais especificamente, o ensino jurídico, devem traduzir um espectro de realidade que seja acurado, não é mais o momento de haver a repetição de métodos acríticos e passivos. O ensino jurídico deve se consubstanciar como palco de novas revoluções, e não apenas ensinar sobre elas.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Raquel. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CONDE, Fabio Rodrigo. **O ensino jurídico no Brasil durante o regime militar**. 2007. Disponível em: http://www.univercidade.br/pesqcient/pdf/2007/educ_ensino.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

CORTELAZZO, lolanda. **Internet e Diálogos de Alunos de Pedagogia sobre comunicação televisiva**. 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10704/10208>. Acesso em: 12 nov. 2019.

DELGADO, Maurício. Direitos Fundamentais na Relação de Trabalho. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**. N.2. ISSN 2175-6058. Trimestral.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. Coimbra: Coimbra, 1998.

POSTER, Mark. CyberDemocracy: Internet and the Public Sphere. Disponível em: <http://www.hnet.uci.edu/mposter/writings/democ.html>. Acesso em: 10 out. 2019

AZUMA, Eduardo. **Considerações iniciais sobre a Internet e o seu uso como instrumento de defesa dos Direitos Humanos, mobilização política e social**. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/direito/article/view/6995/4973>. Acesso em: 22 out. 2019

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3^o ed. Campinas: Papirus, 2003.

LEVINE, Peter. **Can the Internet Rescue Democracy?** Toward an On-line Commons. Disponível em: <http://www.peterlevine.ws/internetdemocracy.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019

PÉREZ LUÑO, Antonio . **¿Ciberciudadaní@ o ciudadaní@.com?** Barcelona: Gedisa, 2004

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática**, 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1998.

MARSHALL, T. H. **Citizenship and Social Class**. In: MARSHALL, T. H. e BOTTOMORE, Tom. **Citizenship and Social Class**. Chicago: Pluto Classic (reimpr.), 1996.

RESENDE e FUSARI, Maria F. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em Curso de Pedagogia, **VIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Florianópolis, 1996

RIBAS, Cláudia. O profissional da informação: rumos e desafios para uma sociedade inclusiva. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 17, n. 3.

FILGUEIRAS JÚNIOR, Marcus Vinícius. Ato Administrativo Eletrônico e Teleadministração. Perspectivas de Investigação. **Revista de Direito Administrativo**. v. 237, Rio de Janeiro, Renovar.

RORIG, Cristina; BACKES, Luciana. **O professor e a tecnologia digital na sua pratica educativa**. Disponível em: <<http://scribd.com/doc/22518959/Artigo-O-uso-das-tecnologias-web-no-ensino-do-direito-a-experiencia-da-disciplina-Informatica-Juridica>>. Acesso em:30 out. 2019.

NOGUEIRA, Almeida. **Tradições e reminiscências**. Estudantes. Estudantões. Estudantadas. Segunda série. São Paulo: Academia de S. Paulo, 1907.

NEITZEL, L. C. **Novas Tecnologias e Práticas Docentes: o hipertexto no processo de construção do conhecimento (uma experiência vivenciada na rede pública estadual de Santa Catarina)**. Dissertação (Mestrado em Mídia e Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2001.

A METODOLOGIA DE ENSINO HÍBRIDO PARA ENCARAR OS DESAFIOS JURÍDICOS NA ERA DA EDUCAÇÃO 4.0



PRISCILA CAVALCANTI CÔRTEZ*

RESUMO

O presente estudo pretende analisar quais os desafios propostos para a metodologia do ensino jurídico a partir das mudanças paradigmáticas efetivadas com a quarta Revolução Industrial que impactou diretamente na Educação 4.0? A entrada de elementos tecnológicos em todos os campos da sociedade tornou-se inevitável com a globalização, não podendo ser diferente na sala de aula. Por outro lado, a demanda capitalista requer que a atividade de ensino seja lucrativa, observando este direito social como uma mera mercadoria. O artigo pretende, então, enxergar através de pesquisa bibliográfica de que forma as metodologias ativas, em especial a metodologia de ensino híbrido, pode trazer uma nova perspectiva para aprendizagem, com valorização do indivíduo aprendiz como protagonista.

Palavras-chave: Metodologia do Ensino Jurídico. Ensino Híbrido. Educação 4.0

* Servidora Pública Federal. Mestranda pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Pós graduada em Direito e Processo do Trabalho pela Faculdade Estácio de Sá. Pós graduada em Direitos Humanos e Ressocialização pela Faculdade Única de Minas Gerais.

ABSTRACT

The present study intends to analyze what are the challenges proposed for the methodology of legal education from the paradigmatic changes made with the fourth Industrial Revolution that directly impacted Education 4.0? The entry of technological elements in all fields of society has become inevitable with globalization, and it cannot be different in the classroom. On the other hand, capitalist demand requires that the teaching activity be profitable, observing this social right as a mere commodity. The article intends, then, to see through bibliographic research how active methodologies, especially the hybrid teaching methodology, can bring a new perspective for learning, with the individual apprentice being valued as the protagonist.

Keywords:Methodology of Legal Education. Hybrid teaching. Education 4.0

INTRODUÇÃO

As mudanças ocasionadas com o desenvolvimento tecnológico alteraram as estruturas de interligação social de modo que os relacionamentos interpessoais, os meios de produção e até mesmo as metodologias de ensino foram alteradas profundamente.

É preciso enxergar essa nova realidade trazida pela Indústria 4.0 com a Educação 4.0, em que o professor exerce um papel contributivo na busca de desenvolvimento das competências dos educandos, com utilização integrada da tecnologia e considerando o panorama trazido pela globalização.

No embalo das transformações ocorridas em sala de aula no contexto da nova era de tecnologia da informação, é necessário repensar as metodologias tradicionais utilizadas nos cursos de Direito, uma vez que não se mostram adequadas a responder às novas demandas apresentadas pela sociedade em constante transformação.

Desse modo, o presente artigo irá inicialmente abordar os principais aspectos da Indústria 4.0 e seus reflexos na Educação 4.0, com a Quarta Revolução industrial modificando o modo de pesquisa e ensino.

Como resposta a essa quebra profunda de paradigmas, o artigo buscará um caminho para a metodologia de ensino do Direito que esteja integrado às demandas tecnológicas e sociais atuais. Uma das sugestões é a utilização da Metodologia de Ensino Híbrido que insere as novas tecnologias como inovação pedagógica a partir da cooperação e do papel ativo do educando no processo de aprendizagem. O estudante de Direito necessita de estratégias de ensino centradas em sua participação efetiva com utilização de meios tecnológicos e enfrentamento de casos concretos com que se deparará ao obter a graduação.

1 AS MUDANÇAS SOCIAIS OCACIONADAS PELA INDÚSTRIA 4.0 E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO 4.0

A evolução dos meios de produção tem sido chamada de quarta revolução industrial, apontando-se a existência de uma Indústria 4.0, remetendo às nomenclaturas utilizadas em sistemas de computador.

O desenvolvimento tecnológico se intensificou no Ocidente a partir principalmente dos anos 60. Em sequência, verifica-se um período de reestruturação econômica e social nas décadas seguintes de 70 e 80 (ANDERSON, 1999). Todas essas modificações estruturais no modo de produção humana foram embasando a hoje chamada de Quarta Revolução.

Em um paralelo com as Revoluções Industriais, Regina Candida Führ (2018) nos ensina que a chamada Educação 1.0 refere-se àquela aplicada até meados do século XVIII, tradicional com o professor enquanto figura central e os estudantes como submissos aos mestres, com aulas limitadas às Igrejas e conteúdos religiosos, voltados à doutrinação cristã. Em seguida, a Escola 2.0 preocupava com a preparação do trabalhador para o labor nas fábricas, umbilicalmente ligada à primeira Revolução Industrial, com utilização metodológica de tarefas repetidas, mecânicas e de trabalho individual, com sobrevalorização da memorização.

Já na Educação 3.0, a autora nos explica que há um embrião de uma nova concepção de ensino, com mudança do quadro social a partir do começo da era tecnológica. Por fim, é chegada a era da Educação 4.0, com o advento da Quarta Revolução Industrial e o impacto dessa era digital, alterando os paradigmas de ensino e pesquisa, quebrando barreiras de tempo e espaço geográfico. O educador assume um papel muito mais e orquestrador das informações e facilitador da aprendizagem do educando.

A globalização é uma realidade já não muito recente, transformando a forma do ser humano de produzir os meios de consumo e de produzir conteúdo intelectual. O acesso às informações alterou-se de sobremaneira, facilitando por um lado que se obtenha contato com materiais nas mais diversas partes do mundo, bem como adentrando o dia a dia e a vida privada de cada indivíduo.

O uso de inteligência artificial irá extinguir com 1,8 milhões de empregos tradicionais no mundo¹. Ou seja, as funções hoje desempenhadas por muitas pessoas, serão substituídas por máquinas automatizadas, exigindo o desenvolvimento de novas competências pelo profissional, inclusive do Direito.

O modelo de ensino, portanto, deve responder às demandas tecnológicas sociais, tais como a conectividade dos sistemas com o uso de inteligência artificial e automação, utilização de novas mídias e Big Data², dentre outros conceitos.

Conforme aponta José Morán (2015, p. 16) em estudo dedicado a este fenômeno, a realidade tecnológica é fundamental para abrir a sala de aula para os ambientes virtuais atualmente existentes, assim como

1 Dados obtidos na notícia disponível no sítio: <https://blog.lyceum.com.br/quarta-revolucao-industrial-entenda-os-impactos-na-educacao/>

2 Big Data é o termo que descreve o largo volume de dados, estruturados ou não, que inunda um empreendimento dia-a-dia. Conceito obtido no sítio: https://www.sas.com/pt_br/insights/big-data/what-is-big-data.html

para ampliar, através da tecnologia, o ambiente de estudo, amplificando as formas de comunicação entre os atores do ensino, com maior espontaneidade, rapidez e proximidade.

2 METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO ATUAL

O ensino jurídico no Brasil conta com quase duzentos anos de história, mas desde seu surgimento pouca evolução metodológica apresentou, ainda que o Direito enquanto ciência tenha sofrido diversas modificações e adaptações à sociedade.

A metodologia de ensino jurídica atual, assim como a desenvolvida ao longo dos anos no Brasil, é sempre centrada na figura do professor, em aulas pouco dinâmicas, que reproduzem conteúdos normativos, centrada no positivismo jurídico e na negação de desenvolvimento do raciocínio dos estudantes.

Essa situação, contudo não mais se sustenta. Modernamente, é possível ao aprendiz o acesso aos materiais, atividades e curso mesmo que milhares de quilômetros distante da entidade de ensino. Tal fato é ao mesmo tempo complexo, necessário e assustados, já que há um profundo rompimento de paradigmas, haja vista a inexistência de modelos prévios para o embasamento de estudos acerca do tema. (MORÁN, 2015, p. 16).

Primeiramente deve-se rememorar que o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) define que a educação no Brasil deve ter como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, isto é, qualquer que seja o nível, a escola deve proporcionar uma formação completa que dê ao ser humano capacidades tais como de pensar, de duvidar, de questionar e de discernir, objetivando decisões corretas que possibilitem seu crescimento.

Encarando-se o Direito a partir da ótica proposta por Miguel Reale (2003) na sua Teoria Tridimensional, pode-se deduzir que há três

principais perspectivas para análise do fenômeno jurídico. O primeiro elemento seria o fato, o segundo o valor e o último a norma. Ou seja, para o autor é necessário coexistir um fato valorado segundo uma norma jurídica. Tais fatores estariam todos umbilicalmente ligados, de modo que não podem ser analisados isoladamente. Nas palavras do escritor:

estão sempre presentes e correlacionados em qualquer expressão da vida jurídica, seja ela estudada pelo filósofo ou sociólogo do direito, ou pelo jurista como tal, ao passo que, na tridimensionalidade genérica ou abstrata, caberia ao filósofo apenas o estudo do valor, ao sociólogo o do fato e ao jurista o da norma (tridimensionalidade como requisito essencial ao direito).

Tomando-se como referência esses três elementos essenciais para o ensino jurídico, pode-se concluir que a escola de Direito deve preparar o bacharel para sobretudo atuar proativamente na construção de um mundo mais justo e equitativo, a partir dos fatos propostos no dia a dia, valorados a partir de um paradigma humanizado, segundo as normas jurídicas postas, utilizando-se dos meios hoje disponíveis, mediante o estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades que serão postas à prova de fogo a todo instante ao encarar problemas reais de pessoas reais dentro de órgãos jurídicos-administrativos reais. Conforme descrito por Webber e von Hohendorff (2013, p. 3):

No ensino do Direito estas deficiências são ainda mais visíveis, na medida em que grande parte dos estudantes que optam por este curso, desde o início já tem o ideal de realizarem concursos públicos, os chamados “concurseiros”. Estes voltam seus estudos unicamente para um processo de decorar a dogmática.

Mais preocupante é que algumas instituições voltam sua grade curricular para atender a estes interesses.

O grande número de cursos de Direito, crescente a cada ano, gera uma massa sobrecarregada de bacharéis e advogados, ocasionando uma desvalorização da profissão ante a baixa qualidade com que estes se formam. Detalha Bezerra (2008, p. 28) que:

(...) o número excessivo de advogados tem como consequências a mediocridade e a mercantilização da profissão. A decadência do nível de profissionalismo leva o mercado da advocacia a patamares nunca antes vistos: advogados trabalhando por valores abaixo da tabela mínima estabelecida pelas Seccionais da OAB; profissionais aumentando o acirramento nas disputas dos clientes; causídicos utilizando instrumentos publicitários desautorizados pela Instituição de Classe, práticas desabonadoras das questões éticas, frise-se, questões pouco discutidas e assimiladas no ensino jurídico atual.

A formação acadêmica brasileira tende a utilizar uma metodologia conservadora, repetindo lições de manuais e leitura da letra fria da lei, sem análise completa dos casos que geraram a Jurisprudência para reprodução sem análise crítica em concursos (WEBBER; von HOHENDORFF, 2013, p.3-4).

A verdade é que muitas das instituições de ensino superior no Brasil ainda insistem em manter modelos básicos e tradicionais de educação, centrados no individualismo e no protagonismo do espaço físico. Acreditam que basta uma simples plataforma EAD com disponibilização *on-line* de conteúdos pouco atraentes para estarem a par das mudanças da Revolução 4.0.

Assim retrata Lomán (2015, p. 28) sobre essa realidade:

Especificamente na EAD muitos professores e alunos encontram dificuldades maiores de adaptar-se do que eles imaginavam. Muitos docentes e tutores não se sentem confortáveis nos ambientes virtuais, não têm a disciplina necessária para gerenciar fóruns, prazos, atividades. A falta de contato físico os perturba. O mesmo acontece com parte dos alunos, pouco autônomos, com deficiências na formação básica.

São imprescindíveis a adoção de mudanças verdadeiramente profundas nas estruturas metodológicas adotadas por grande parte dos cursos jurídicos no país.

A preocupação com a metodologia utilizada no ensino jurídico não é novidade do mundo pós-moderno. Warat (2004, p. 361) já propunha em seu estudo divulgado pela primeira vez em 1974 a necessidade de se trabalhar a personalidade do professor e a sua forma de comunicação, os objetivos do ensino do Direito, as formas de avaliação e os conteúdos a serem transmitidos.

Um forte crítico da metodologia jurídica direcionada à preparação do aluno para a realização de concursos jurídicos é Lênio Streck. Nas palavras do autor (STRECK, 2007):

A cultura calcada em manuais, muitos de duvidosa cientificidade, ainda predomina na maioria das faculdades de direito.¹¹ Forma-se, assim, um imaginário que “simplifica” o ensino jurídico, a partir da construção de standards e lugares comuns, repetidos nas salas de aula e, posteriormente, nos cursos de preparação para concursos (hoje já existem cursinhos de preparação para ingresso nos cursinhos), bem como nos fóruns e tribunais.

Outro ponto de relevância para o atual quadro metodológico do ensino jurídico brasileiro é a demanda capitalista pelo lucro, que traz implicações diversas como na integração do figura do gestor, que tem como responsabilidade o enxugamento de custos e adequação da empresa à realidade do mercado, mercantilizando o ensino (WEBBER; von HOHENDORFF, 2013, p.3-4).

3 A METODOLOGIA DE ENSINO HÍBRIDO COMO RESPOSTA ÀS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS DA MODERNIDADE TECNOLÓGICA

A metodologia de ensino híbrido toma posição central nas discussões atuais sobre a metodologia empregada no ensino jurídico no Brasil, levando em consideração as mudanças acima apontadas ocorridas com a quebra de paradigmas causada pela Quarta Revolução Industrial.

A escola que fica trancafiada em padrões pré-definidos e rígidos, avaliando todos os estudantes da mesma forma e tentando enquadrá-los em caixinhas quadradas e limitadas, ignorando que o conhecimento é plural e é formado a partir de experiências cognitivas, pessoais e sociais próprias e únicas. (MORÁN, 2015, p. 16).

Ressalte-se ainda, o significativo aumento do número de cursos de ensino superior em direito no Brasil³, impactando inevitavelmente na quantidade de estudantes espalhados no país e, conseqüentemente, no alto volume de bacharéis formados ano a ano.

Com essa crítica não se está propondo a elitização dos cursos de Direito com a restrição do número de acessos, mas a desenfreada libe-

3 Conforme notícia divulgada em sítio eletrônico, havia em 26/11/2018 mais de um milhão de advogados inscritos nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil, havendo até o final do ano passado em torno de 1.517 instituições de ensino superior autorizadas a instalar Faculdades de Direito. Confira-se: <https://blogexamedeordem.com.br/brasil-atinge-hoje-a-insustentavel-marca-de-1517-faculdades-de-direito>

ração por parte do Ministério da Educação e Cultura, atendendo muito mais aos anseios lucrativos dos empresários donos das faculdades particulares do que o interesse social de ampla investigação e fiscalização da qualidade desses cursos ofertados.

A adoção de recursos tecnológicos deve inegavelmente impactar a metodologia utilizada no ensino jurídico, não apenas modificando superficialmente a forma de repassar conteúdo, mas efetivamente englobando as novas realidades trazidas pela Indústria 4.0 no contexto do aluno enquanto protagonista da aprendizagem.

Fala-se, portanto, na adequação da realidade tecnológica em que nossa sociedade moderna se encontra para aplicação de um ensino híbrido que implica a utilização de inovações metodológicas e tecnológicas na aprendizagem, não apenas no que diz respeito ao papel do professor, quanto ao papel do aluno como ator do processo de aprendizagem, contando com a colaboração da instituição de ensino para que apoie as novas metodologias de ensino. (MOURA; TASSIGNY; SILVA, 2018).

A metodologia clássica ainda hoje vista nas salas de aula dos cursos jurídicos no Brasil, conta com o professor como único sujeito ativo responsável por apresentar o conteúdo de forma expositiva, em que todas as atenções estão centradas nessa figura principal que transmite o conhecimento aos alunos que, nesse caso, são meros espectadores (RODRIGUES, 2010).

Nessa esteira, surge a proposta de ensino híbrido, o qual pode ser assim definido:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em par-

te em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013, p.7).

Através dessa metodologia, o professor leva em consideração a diversidade encontrada em sala de aula, o que aumenta o engajamento de todos mediante uso de estratégias que personalizem o estudo de acordo com as experiências pessoais dos aprendizes, estimulando o pensamento crítico e o trabalho em grupo, bem como estimulem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (MOURA; TASSIGNY; SILVA, 2018, p. 76-77).

Para esses modelos de ensino, a metodologia ativa introduz o estudante como principal promotor do conhecimento, responsável da própria aprendizagem, comprometido com a própria evolução. Ressalte-se que com mudanças progressivas não se está dizendo que basta fazer pequenos e pontuais ajustes na metodologia e planejamento do ensino para que esteja adaptado à realidade 4.0. Os ajustes necessários, ainda que progressivos, são profundos, uma vez que pretendem modificar a forma de atuação dos estudantes e dos professores na busca pelo conhecimento.

Quando optam pelo meio mais brando, a instituição prioriza o maior envolvimento do aluno nas metodologias ativas, notadamente a metodologia de ensino híbrido aqui abordada. Já outras instituições que acolhem as mudanças de forma integral, adotam mudanças abruptas, desenhando disciplinas, espaços físicos e as atividades implementadas (MORÁN, 2015, p. 15).

CONCLUSÃO

Por todo o exposto, percebe-se que a realidade tecnológica, criada a partir da Indústria 4.0, modificou os paradigmas sociais e a forma

como o ser humano lida com a tecnologia no seu dia a dia, invadindo irremediavelmente a sala de aula.

Como não poderia deixar de ser, a quarta revolução industrial também modificou as bases do ensino jurídico, que tem passado concomitantemente por um largo crescimento com proliferação .

Para encarar esses novos desafios, propõe-se uma abordagem moderna com utilização de recursos tecnológicos através de uma metodologia híbrida e ativa, com uso de meios digitais dentro e fora da sala de aula.

Atrai-se o aluno dos cursos jurídicos para o epicentro do aprendizado, como agente transformador da sua própria realidade, relegando ao professor o papel de auxiliador desse processo e não mais protagonista.

As respostas às demandas tecnológicas da Educação 4.0 devem superar a perspectiva mercantilista que o capitalismo tem imposto no momento atual que atravessa o país. Principalmente considerando que as novas gerações não aceitam mais os modelos de ensino tradicionais, verticalizados, de imposição e aceitação silenciosa dos conteúdos perpassados, como se aqueles indivíduos aprendizes fossem folhas em branco.

O papel do novo professor nessa nova Era Tecnológica é muito mais de curador e orientador do que de sábio que detém todo o conhecimento. Professor passa a cuidar dos alunos, selecionando os principais aspectos a serem abordados em meio ao infinito mar de informações disponíveis on-line, dando suporte e direcionamento adequados.

Nas palavras de Lomán (2015, pp. 26-27):

O papel ativo do professor como design de caminhos, de atividades individuais e de grupo é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.

Exorta-se, portanto, as instituições de ensino jurídico para que estejam atentas a essa nova realidade, que se intensifica a cada dia que passa, adotando medidas progressivas de inserção da realidade da Revolução 4.0 em suas salas de aula, em especial a metodologia híbrida, que consegue mesclar o mundo físico com o tecnológico e trazer essas inovações para dentro do estudo.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, ed., 1999.

BEZERRA, Roberta Teles. **Ensino jurídico e direitos fundamentais**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2008.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?. Uma introdução à teoria dos híbridos**. Maio de 2013. Disponível em: <http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf> Acesso em: 02 dez. 2019.

COMPARATO, Fábio Konder. **Reflexões sobre o método do ensino jurídico**. Revista Da Faculdade De Direito. vol. 74. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.

FÜHR, Regina Candida. Educação 4.0 e seus impactos no Século XXI. In: **V Congresso Nacional de Educação - V CONEDU**, 2018, Olinda-PE.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12.ed. São Paulo: Loyola, 2003

HOHENDORFF, R. V. ; WEBBER, S. S. . Ensino jurídico em terrae brasilis: reflexões a partir das lições waratianas do senso comum teórico dos juristas. In: **Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos**. 1ed. Horácio Wanderlei Rodrigues; Orides Mezzaroba; Ivan Dias da Motta. (Org.). Florianópolis: FUNJAB, 2013, v. 1, p. 163-184.

HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://rh.newwp.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf> . Acesso em: 01 dez. 2019.

MOURA, Taísa Ilana Maia de; TASSIGNY, Mônica Mota; SILVA, Thomaz Edson Veloso. **O uso da tecnologia no ensino jurídico: o método do ensino híbrido no curso de Direito**. In: Revista Univap. v. 24, n. 45, Edição Especial. São José dos Campos, 2018.

REALE, Miguel. **Teoria Tridimensional do Direito**. 5ª ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2003.

RODRIGUES, H. W. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, v. 6, n. 1, p. 39-57, 2010.

WARAT, L. A. Educacion y derecho. In: WARAT, L. A. **Epistemologia e Ensino do Direito: o Sonho Acabou**. Coordenadores: Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires José Rover, Cláudia Servilha Monteiro. Florianópolis: Fundação Boiteux, v. 2, 2004c. p. 361-372.

A BUSCA POR NOVAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO



CAMILA CARDOSO TAKANO*
MARIA DA GLÓRIA TELES FARIAS**

RESUMO

A educação constitui direito fundamental de suma importância para o desenvolvimento de uma sociedade. Indivíduos, governos e comunidades devem atuar de maneira conjunta, a fim de elaborar as bases para um ensino democrático e eficaz. Nesse âmbito, vislumbra-se a importância do estudo acerca das metodologias de ensino, bem como de sua concretização. Tendo em vista a inserção dos meios telemáticos e informatizados nas últimas décadas, o presente artigo analisará a utilização das tecnologias como novas ferramentas de ensino. Para isso, torna-se fundamental a compreensão histórica acerca do processo de informatização da sociedade globalizada. Por fim, a metodologia aplicada ao trabalho em comento consiste na revisão literária sobre o assunto.

Palavras-chave: Educação. Direito fundamental. Metodologias de ensino. Sociedade da informação. Ensino-aprendizagem.

* Mestranda em Direito Constitucional pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pós-graduada em Direito do Trabalho pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Graduada em Direito pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Servidora Pública do Tribunal Regional do Trabalho da 20ª Região. E-mail: camilatakano@yahoo.com.br.

** Advogada. Mestranda em Direito Constitucional pela UFS. Pós-graduada em Direito do Estado pela Faculdade Guanambi. Graduada em Direito pela UNIT. E-mail: mariadagloriateles@gmail.com.

ABSTRACT

Education is a fundamental right of paramount importance for the development of a society. Individuals, governments and communities must work together to lay the foundations for a democratic and effective education. In this context, the importance of studying teaching methodologies and their implementation can be seen. In view of the insertion of telematic and computerized means in the last decades, this article will analyze the use of technologies as new teaching tools. In order to do so, the historical understanding of the computerisation process in a globalised society becomes fundamental. Finally, the methodology applied to the work in commentary consists of the literary review on the subject.

KEYWORDS: Education. Fundamental right. Teaching methodologies. Information society. Teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Um dos pontos principais do presente artigo é demonstrar a importância da educação como um direito fundamental contido no Estado Democrático de Direito. Nesse viés, destacaremos a notoriedade das metodologias de ensino na busca pelo conhecimento. Torna-se necessário entender o estudo sobre tais metodologias realizado por Antonio Carlos Gil (GIL, 2009), bem como a importância da preparação do professor e a necessidade da existência de um processo de formação didático-pedagógico antes de iniciar a docência. O autor ressalta a relevância da utilização adequada de metodologias para que haja uma real aquisição de conhecimento pelo receptor.

Tendo em vista a introdução das novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC) nas sociedades contemporâneas, analisar-se-ão os reflexos principais da era digital para, posteriormente, adentrar-se na seara educacional. Nesse viés, tornam-se necessárias reestruturações na conjuntura social e educacional, a fim de acompanhar o progresso mundial da sociedade em rede.

Refletir-se-á sobre a viabilidade da utilização dos meios digitais como uma forma inovadora para reinvenção da aprendizagem e garantia do acesso ao conhecimento. Será visto como a inteligência artificial pode colaborar para uma aprendizagem mais democrática e efetiva. Surge, assim, a necessidade de uma análise mais atenta sobre as novas tecnologias e a mediação pedagógica, bem como um olhar minucioso sobre a personalização da tecnologia na educação.

Analisar-se-á, por fim, a possibilidade de concretização da educação e, ao mesmo tempo, de um crescimento tecnológico sem restrições e privações à pessoa humana. Para tanto, utilizar-se-ão os efeitos irreversíveis da nova cultura imposta pela sociedade em rede.

Salienta-se a essência do ensinar e a preocupação com a garantia da aprendizagem de todos devem priorizar, acima de tudo, a educação do futuro. Dessa forma, a introdução das TIC deve ocorrer de forma segura.

1. A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL

Tem-se como “direitos fundamentais” aqueles direitos do ser humano que se encontram positivados no ordenamento jurídico e protegidos pelo Estado (SARLET, 2007a). A busca pela efetivação de tais direitos relaciona-se com a concretização da dignidade da pessoa humana, visando garantir a todos os cidadãos condições para uma vida condigna.

A educação possui estreita relação com o princípio da dignidade humana. Barroso enfatiza a importância do princípio da dignidade humana e alega que é a partir do seu núcleo que irradiam todos os outros direitos materialmente fundamentais previstos na CRFB/88. Por isso, o aludido princípio deve receber a máxima proteção, independente da posição formal em que se encontra, da dimensão de direitos a qual pertence e do tipo de prestação que assegura (BARROSO, 2018).

A CRFB/88 enquadra a educação como um direito fundamental social (art. 6º) inerente a todos os cidadãos, sendo dever do Estado e da comunidade zelar pela sua concretização (BRASIL, 1988). O texto também destaca a relevância do ensino para o desenvolvimento tanto do indivíduo em relação à sua vida privada, bem como da coletividade por meio dos reflexos gerados pelo ensino. Nesse viés, o legislador preocupou-se ainda com a inclusão e a promoção da inovação tecnológica dentro do plano nacional de educação, através da definição de diretrizes que assegurem o desenvolvimento dos métodos de ensino (art. 214, V, CRFB/88).

Ocorre que, para que haja ensino-aprendizagem efetivo, alguns pontos relevantes devem ser esclarecidos. Para Antonio Carlos Gil (GIL, 2009), a compreensão sobre as metodologias de ensino é o principal deles, uma vez que confere capacitação ao professor e orienta corretamente suas ações em prol de um ensino eficaz. Isto posto, torna-se necessário traçar algumas considerações acerca da metodologia de ensino sob a ótica do complexo processo de aprendizagem.

2. A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS DE ENSINO PARA A APRENDIZAGEM

O termo aprendizagem refere-se às modificações que ocorrem nas capacidades dos indivíduos que advêm de outros fatores além da maturidade (GIL, 2009). No âmbito educacional, tal fenômeno designa as mudanças de comportamento e atitudes obtidas por meio de práticas relacionadas ao estudo, sejam leituras, trabalhos, dentre outras atividades.

Ensino não se confunde com aprendizagem. O dicionário Michaelis define “ensino” como o ato de ensinar (MICHAELIS, 2019a), enquanto “aprendizagem” seria o ato de aprender e adquirir conhecimento (MICHAELIS, 2019b). Ou seja, o primeiro estaria voltado à ação do próprio professor e sua preocupação com a matéria e a exposição

do conteúdo, enquanto o último possui enfoque no próprio aluno e em como ajudá-lo a aprender (GIL, 2009).¹

Assevera Antonio Carlos Gil que a compreensão e a utilização adequada dos métodos de ensino existentes fazem com que um professor esteja realmente capacitado para lecionar. Entretanto, o autor tece algumas críticas a respeito da preparação do professor universitário brasileiro e a ausência de um processo de formação pedagógica para o ingresso na sala de aula. Salienta, contudo, que mudanças benéficas podem ser observadas nos dias de hoje, uma vez que se tem reconhecido a necessidade do conhecimento de teorias e técnicas pedagógicas pelo educador no período que antecede sua efetiva atuação em classe (GIL, 2009).

Paulo Freire afirma sobre a necessidade de o educador possuir algumas qualidades e virtudes para construção de uma sociedade mais justa (FREIRE, 1982). Ressalta que tais elementos não são inerentes ao ser humano, sendo adquiridos somente por meio da prática. O autor destaca a coerência entre o discurso e a prática, ao ato de ser ouvido e de saber ouvir o aluno, a importância tanto da subjetividade (abstrato) quanto da objetividade (concreto) para um estudo efetivo, a construção de uma base sólida para tornar viável a evolução do estudo, evitar a espontaneidade sem, contudo, manipular o aluno, a vinculação da teoria com a prática para tornar o ensino mais claro e interessante, ser paciente e impaciente, ao mesmo tempo e na mesma medida, e, por fim, ler o texto dentro de seu verdadeiro contexto para não incorrer em equívocos interpretativos (FREIRE, 1982).

¹ Antonio Carlos Gil afirma que os educadores progressistas colocam mais ênfase na aprendizagem, fazendo com que os alunos sejam mais curiosos, pesquisem sozinhos e expressem suas próprias ideias. Entretanto, Gil tece algumas ponderações, dizendo que o ensino não deve, contudo, ser menosprezado, sob pena de causar prejuízos à aprendizagem do aluno.

Tais considerações traçadas por Paulo Freire ressaltam a importância do preparo do professor antes de atuar na sala de aula. Os pontos acima destacados destacam as características subjetivas. Entretanto, o processo educativo requer a análise de diversos outros fatores.

O processo de aprendizagem é complexo e envolve alguns aspectos individuais e coletivos a serem analisados. Gil afirma que se devem levar em consideração as diferenças individuais, a motivação, a concentração, a reação, a realimentação, a memorização e a retenção, como estratégias de ensino-aprendizagem (GIL, 2009). Ver-se-ão, em seguida, cada um desses elementos de forma breve.

O educador deve partir do pressuposto da existência de uma diversidade cultural, genética, educacional, dentre outras, presente em seus alunos. Sua classe será composta por pessoas diferentes, e isso deve ser considerado quando da elaboração de um plano de ensino. Deve-se igualar o patamar inicial para que todos compreendam a base e possam evoluir durante o ensino e a aprendizagem.

A motivação, por sua vez, constitui um elemento intrínseco da aprendizagem. Um aluno com motivação aprende mais rápido, uma vez que sua energia e atenção estão voltadas para a aprendizagem do conteúdo. Tendo em vista que a motivação surge de uma necessidade, o professor conseguirá motivar seus alunos quando demonstrar a necessidade da matéria ministrada.

A concentração está intimamente relacionada com a motivação. Quanto maior a motivação, maior será o foco no estudo. Ressalta-se que fatores externos influenciam a concentração, tais como a qualidade do material utilizado e a didática do professor. Fatores internos como preocupações e estresses podem atrapalhar o grau de concentração.

Alunos passivos demonstram pouca reação à matéria lecionada e, como consequência, possuem mais dificuldade em aprender. Nesse parâmetro, a reação assume um papel importante, tendo em vista

que ações como responder, perguntar e escrever, ajudam na fixação do conteúdo. O educador pode agir de forma a estimular a reação dos educandos.

O elemento “realimentação” nada mais é que o *feedback* do aluno em relação ao conteúdo transmitido pelo professor. Através de respostas, avaliações ou trabalhos realizados pelos educandos, o educar consegue ter acesso às principais dificuldades.

Existem diferentes tipos de memorização, dentre elas a visual, auditiva e a cinestésica. O papel da motivação e da concentração, anteriormente vistas, é fundamental para uma boa memorização do conteúdo. Entretanto, Gil destaca que a compreensão é primordial para uma boa memorização, visto que compreender o que se estuda dá mais sentido e ajuda na fixação.

Por fim, o autor ressalta a relevância da retenção da matéria para o processo de aprendizagem. Também denominada “transferência” ou “generalização”, a retenção ocorre quando o aluno consegue transmitir o conhecimento adquirido. Ela não ocorre de forma automática, sendo essencial que ele relacione a teoria com a prática.

Em sua obra “Metodologia do ensino superior”, Gil discorre sobre a importância do compromisso social do professor, da elaboração de um plano de ensino, da formulação de objetivos e do conteúdo, sendo o último sempre posterior ao primeiro. Salienta sobre a relevância da escolha correta do tipo de aula² a ser utilizado para que o ensino triunfe. A discussão, as avaliações e as simulações possuem igual relevância, uma vez que fomentam a aprendizagem e identificam pontos específicos a serem trabalhados.

2 Atualmente existem diversas metodologias de aula, tais como a aula expositiva, a aula dialógica, a aula magistral, a aula demonstrativa e a aula prática, por exemplo, sendo o primeiro método o mais utilizado pelos docentes pela praticidade e flexibilidade.

Ocorre que, com o advento da globalização e a introdução da inteligência artificial nos meios hodiernos, novas formas de ensino e de aprendizagem precisam ser elaboradas a fim de garantir a atualização do sistema educacional.

3. O ENSINO NA ERA DIGITAL

Com o transcurso do tempo, aparecimentos históricos marcaram a vida humana, sendo as novas tecnologias o mais surpreendente deles. O surgimento da interdependência global entre as economias mundiais alterou todo arcabouço geográfico e político.

A relação das inovações digitais com o meio social deu origem ao denominado “ciberespaço”, nomenclatura utilizada para designar o espaço virtual preenchido pelas TIC. O ciberespaço induz à evolução social, uma vez que as técnicas introduzidas proporcionam um conjunto complexo de processos de interação de novas descobertas (LÉVY, 1999).

Hoje não seria possível retomar ao modo de vida pretérito sem o uso das ferramentas digitais, que se encontram incorporadas ao nosso cotidiano. Nessa conjuntura, analisar-se-á o âmbito educacional a fim de compreender a necessidade de reestruturações e de incorporação das TIC para gerar capacitação, qualidade de ensino e competitividade no mundo moderno.

A educação deve acompanhar a evolução tecnológica e, assim, buscar uma equivalência de ensino a nível global. Esse seria o patamar ideal a ser alcançado, porém, utópico. Os meios digitais atualizam-se em uma velocidade extraordinária, o que demonstra a necessidade de se incorporar tais aprimoramento na mesma celeridade.

Paulo Freire assegura que o ensino de hoje está ultrapassado e não é mais suficiente (FREIRE, 1993). Ressalta-se a importância da inserção

das TIC no aprendizado, tanto para facilitar o acesso aos temas abordados, quanto para aprimorar a metodologia de ensino, tornando-a mais dinâmica e interessante.

Especialistas elegeram o ensino híbrido, ou *blended learning*, como a melhor ferramenta para a educação do futuro. Tal metodologia caracteriza-se pela combinação de experiências de aprendizado presencial e online, proporcionando mais dinamismo e interação entre a teoria e a prática. Além disso, a nova metodologia proporciona mais flexibilidade no ensino para que o professor seja capaz de trabalhar pontos específicos de forma mais direcionada, onde o educador transforma-se em facilitador da aprendizagem.³

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) exaltou a necessidade da implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de educação básica dos seus países membros (UNESCO, 2017). Destacou o uso de novas metodologias digitais no ensino, envolvendo modificações na didática e englobando a interdisciplinaridade, introduzindo aspectos operacionais nas ofertas das disciplinas, tais como laboratórios de informática e salas de hologramas (UNESCO, 2017). Além disso, enumerou como requisitos para a construção e adaptação do ensino à era digital, a compreensão acerca das TIC, englobando lições sobre Conhecimentos Básicos de Informática (CBI) no intuito de preparar o indivíduo para o manuseio adequado das ferramentas e, por fim, a formação para o pensamento computacional (FPC), que envolve a problematização do pensamento algorítmico (UNESCO, 2017).

A OCDE afirmou que a grande dificuldade da sociedade da informação encontra-se na construção de ferramentas que sejam capazes de medir e seguir o ritmo rápido e acelerado em que a transformação

3 Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2018/03/o-ensino-hibrido-e-o-futuro-da-educacao-diz-especialista.html>. Acesso em 26 nov. 2019.

digital se processa (OCDE, 2019). A urgência da incorporação de novas tecnologias na seara educacional é patente, tendo em vista que o decurso do tempo majora as consequências de maneira exponencial.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Ao final do ano de 1995 registrou-se cerca de 16 milhões de usuários da rede mundial de computadores (CASTELLS, 2003). Hoje estima-se que 4 bilhões de pessoas por todo mundo acessam a internet diariamente (WE ARE SOCIAL, 2018), ou seja, mais da metade da população mundial dos dias atuais (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2019).

A introdução das novas TIC trouxe uma nova concepção em todos os âmbitos. Na esfera educacional vislumbra-se a necessidade de mudanças na forma tradicional de ensino. Alterações no tocante ao conteúdo, ao relacionamento interpessoal, bem como adaptações nas próprias instituições de ensino tornam-se indispensáveis. O setor privado e o poder público devem compreender a educação sob uma nova ótica e, a partir disso, traçar novos conceitos e incorporá-los ao cotidiano.

3.2 REINVENTANDO O ENSINO NA ERA DIGITAL

Uma das principais tarefas do educador da nova sociedade digital consiste na inovação e readaptação do ensino tradicional com a finalidade de torná-lo mais dinâmico, uma vez que também surgiu um novo tipo de aluno. O professor precisa entender essa nova classe discente para reduzir os impactos geracionais incontestavelmente existentes. Hoje, o educando exige um olhar mais prático da teoria, a fim de vislumbrar as experiências do cotidiano.

As atividades práticas contribuem para o interesse e aprendizagem das ciências, especialmente quando problematizadoras e investi-

gativas. Assim, a inteligência artificial remodela as tarefas e dá ensejo a outras atividades além da oratória do conteúdo e da correção de exercícios e provas, por exemplo. Atividades práticas em laboratórios químicos, pesquisas em campos rupestres e o acompanhamento de audiências judiciais, proporcionam o acesso aos valores do cotidiano e contribuem para a formação técnica e social. Vale ressaltar que tais atividades experimentais necessitam de apoio e da infraestrutura adequada.

Sob pena de tornar o estudo desinteressante, as metodologias precisam ser criativas, tendo em vista que, com o advento da internet, uma parte considerável do conteúdo está disponível online para a população com acesso à rede. Vale salientar que ambas as partes da relação educacional foram beneficiadas, tanto alunos, quanto professores. Assim, o educador deixa de ser um mero transmissor da informação e ganha a função de curador do conteúdo, no intuito de adaptá-lo à classe para a melhor compreensão possível.

Entretanto, o universo global da informação proporcionado pela internet cria o problema do excesso do conteúdo disponível na rede. A credibilidade duvidosa, a falta de processamento da informação sem críticas auto-reflexivas e o perigo da superficialidade são alguns exemplos do entraves gerados pelo grande número de material contido no ciberespaço. É necessário que as informações sejam pensadas e organizadas para favorecer aprendizagem e o conhecimento.

O trabalho do professor passa a focar mais nas habilidades, em detrimento da simples transmissão do conteúdo. Com isso, adquire o importante papel de detectar os gostos dos alunos para eleger a metodologia mais adequada.

Uma interessante metodologia tem sido aplicada na Universidade IE Business School, em Madri, Espanha (CAMPOS, 2019). Tal ferramenta consiste em uma sala de aula virtual, chamada *Wow*, onde o docente leciona por meio de holograma e, com isso, o conteúdo consegue

alcançar alunos de diferentes etnias e em diversos lugares. Vale destacar também que as salas virtuais podem captar as reações do público, identificando pontos fracos e fortes no intuito de apontar as melhores metodologias a serem eleitas para cada turma.

O uso da tecnologia nos países de primeiro mundo está crescendo de forma extraordinária. Nos outros países nota-se um avanço limitado às possibilidades financeiras locais, mas mesmo assim ele ocorre.

A interação social entre docente e discente tende a se tornar mais humana, ao contrário do que se pensava. A pretérita figura do professor enquadrava-se em uma posição de hierárquica superior em que ele detinha o monopólio da informação. O educador era temido e tal relação gerava distanciamento da turma. Nesse viés, as novas tecnologias proporcionaram uma relação mais paritária e leve, estreitando o contato entre ambos e favorecendo maior interação em prol do conhecimento.

A plataforma digital permite a individualização do ensino e o acesso ao íntimo cognitivo do aprendizado de cada aluno.⁴ Além disso, torna-se possível a adaptação e escolha do tipo de metodologia em busca da melhor didática para o educando, seja dando primazia à audição, à escrita ou à visualização de aulas através do computador.

Assim, vislumbra-se certa escassez dos encontros pessoais e, com isso, há otimização das aulas presenciais. Tais reuniões possuem enfoque no estudo da teoria com experiências práticas sobre a matéria, gerando dinamismo no ensino. Destacam-se também a realização de trabalhos em equipe, a fim de proporcionar a interação social

4 Optar-se-á por uma linguagem mais inclusiva e a utilização do termo “íntimo cognitivo do aprendizado” em detrimento de “deficiência no ensino”. A palavra “deficiência” remete à ideia de existência de algum defeito ou incapacidade quando, na verdade, trata-se do acesso à trajetória educacional percorrida pelo aluno a fim de identificar os pontos a ser fortalecidos. Deve-se lembrar que todo ser humano é um “ser em construção” e que sempre existirá algo a aprender, tanto aluno, quanto professor.

entre a turma. Cumpre salientar que as leituras e as avaliações podem ser feitas de forma remota para ceder o tempo e o espaço físico àquelas atividades.

Por fim, vale destacar que são necessárias mudanças curriculares a fim de qualificar e ou de requalificar o profissional no atual mundo em transformação. Tais mudanças são discretas, mas já se iniciaram. As instituições de ensino começaram a exigir uma postura mais ativa do aluno e do professor, por exemplo, uma vez que o comportamento mais passivo, como só assistir aulas, tornou-se obsoleto.

3.3 ENTRAVES PARA A EFETIVA IMPLEMENTAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Algumas questões sobre a era tecnológica ainda permanecem obscuras, uma vez que há certa inabilidade no controle da rede. Além disso, percebe-se a carência de uma legislação eficaz e que proteja os sujeitos inseridos no ciberespaço, sejam pessoas, instituições ou governos.

Nesse contexto, especialistas ressaltam que a era digital pode criar mais desigualdade e subdivisões na seara social. Ao contrário do que se pensava em termos de inclusão com o advento das novas tecnologias, alega-se que a distância entre países de primeiro mundo e os outros lugares tende a alargar-se. Isso se deve ao fato de que aqueles países, portando tecnologia de ponta, avancem cada vez mais rápido juntamente com a velocidade da informatização, enquanto os países menos desenvolvidos ficam cada vez mais atrasados, uma vez que o acesso aos meios digitais é escasso.

Outra questão refere-se ao modo de utilização do formato digital na busca pela maximização do processo de aprendizagem. Ainda não existe uma fórmula exata para gerir os meios tecnológicos. Os profes-

sores experimentam técnicas metodológicas no dia a dia, sendo reajustadas na medida em que houver necessidade. Aulas expositivas online, mapas mentais e fluxogramas e exercícios práticos experimentais são amplamente utilizados no moderno ensino digital.

Busca-se a democratização da educação tecnológica. Isso significa que há, além do foco no direito de acesso à rede educacional online pelo maior número de indivíduos possível, a necessidade de uma preparação adequada para que todos saibam utilizar a ferramenta de maneira eficaz. Ocorre que a capacitação tecnológica do professor e do aluno depende de ações governamentais e privadas, de investimentos e de verbas suficientes, ressaltando que proporcionar somente o acesso não significa ter a qualidade necessária para o aprendizado.

Há também o problema do uso excessivo do celular. O professor detém três escolhas a fazer nessa seara, sendo elas a proibição do uso do aparelho, ignorar a situação ou incluir a ferramenta no processo de aprendizado. Especialistas acreditam que tal questão é de fácil solução quando se resolve tornar o *smartphone* um aliado do processo de aprendizagem, utilizando-o para pesquisas científicas em classe. Os estudiosos afirmam que dispersões são inevitáveis e saber lidar com elas é o meio mais indicado.

Quanto à comunicação interpessoal na sala de aula, percebe-se que no mundo moderno o professor não detém mais aquela autoridade hierárquica do passado. A relação tornou-se paritária e gerou conforto para os discentes, que ficam mais à vontade para expressar suas ideias e opiniões. Já para o docente, tornou-se necessária a conquista diária pelo respeito, atenção e admiração da classe.

Na seara econômica, vislumbra-se que o setor de educação está intrinsecamente relacionado ao mercado de trabalho. As instituições de ensino, sozinhas, não conseguem ensinar e, ao mesmo tempo, capacitar alunos e professores para as novas habilidades tecnológicas na

velocidade que o mercado de trabalho demanda. Nota-se uma displicência do poder público e privado nesse contexto, apesar de ser uma questão urgente tendo em vista a velocidade em que caminham as tecnologias.

Por fim, há uma preocupação com a possível substituição do professor pela máquina. Programas de ensino-aprendizagem com inteligência artificial e máquinas humanóides afligem profissionais da educação e colocam em dúvida a segurança quanto à manutenção do trabalho docente na era tecnológica. Questões futuras relacionadas ao direito do trabalho ainda permanecem confusas. Porém, sabe-se que qualquer profissional desatualizado corre riscos de se tornar uma mão-de-obra substituível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja justiça social deve haver o desenvolvimento de métodos que propiciem a concretização dos direitos fundamentais em busca da paz. Para garantir a efetivação desses direitos, juntamente com a manutenção de padrões mínimos de dignidade para uma vida humanamente possível, torna-se necessário garantir o acesso à educação a todos os povos, especialmente no novo cenário concebido pelas novas tecnologias.

A educação, direito fundamental capaz de transformar os paradigmas sociais, políticos e econômicos, gera benefícios imensuráveis a toda sociedade. Tanto os particulares quanto o poder público devem atuar de maneira conjunta, a fim de construir uma base educacional sólida para o progresso da sociedade.

É notória a importância da compreensão acerca das metodologias de ensino na busca pelo conhecimento. Porém, a preparação do professor e a existência de um processo de formação didático-pedagógico

antes de dar início à docência é fundamental para que haja a real aquisição do conhecimento.

Com a introdução das TIC vários reflexos surgiram na seara educacional, dentre eles a necessidade de reestruturação na educação, a fim de acompanhar a progresso mundial da sociedade da informação. A viabilidade da utilização dos meios digitais como uma forma inovadora para reinventar a aprendizagem e garantir o acesso ao conhecimento é incontestável. Entretanto, a implementação da inteligência artificial nas relações de ensino deve ser cautelosa, sendo necessária uma análise mais atenta sobre as novas tecnologias e a mediação pedagógica, bem como sobre a personalização da tecnologia na educação.

Dessa forma, o ensino-aprendizagem da modernidade deve focar na educação do futuro. Para isso, as TIC devem embasar-se em conceitos éticos e morais em respeito os direitos fundamentais. Espera-se que poder público, instituições e cidadãos atuem de maneira conjunta a fim de construir uma base educacional sólida para o progresso da sociedade em prol da efetivação do direito à educação e da construção de um mundo mais justo.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 nov. 2019.

CAMPOS, Stela. Revista Valor Econômico. Grupo Globo. **Como reinventar o ensino na era digital**. Publicado em 10 out. 2019. Madri, Espanha. Disponível em: <https://valor.globo.com/carreira/noticia/2019/10/10/como-reinventar-o-ensino-na-era-digital.ghtml>. Acesso em: 27 nov. 2019.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**. 1. ed. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**, v. I, 8. ed. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Virtudes do educador**. Centro de estudos em educação. São Paulo: Vereda, 1982.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1 ed. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. 2019a. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ensino>. Acesso em: 23 nov. 2019.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. 2019b. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=aprendizagem>. Acesso em: 23 nov. 2019.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **População mundial deve chegar a 9,7 bilhões de pessoas em 2050, diz relatório da ONU**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/populacao-mundial-deve-chegar-a-97-bilhoes-de-pessoas-em-2050-diz-relatorio-da-onu/>. Acesso em: 03 nov. 2019.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Um roteiro de medição para o futuro. **Medir a Transformação Digital: Um Roteiro para o Futuro**, OECD Publishing, Paris. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/77891-produto-estudo-sobre-processo-implementacao-tecnologias-digita-pdf/file>. Acesso em 26 nov. 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 8. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007a.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Documento técnico contendo**

estudo sobre o processo de implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de educação básica dos Países membros da OCDE. PROJETO UNESCO/CNE 914BRZ1042.3. Consultor: Prof. Eucídio Pimenta Arruda. Maio de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/77891-produto-estudo-sobre-processo-implementacao-tecnologias-digitas-pdf/file>. Acesso em 26 nov. 2019

WE ARE SOCIAL. **Digital in 2018: world's internet users pass the 4 billion mark.** 2008–2019 We Are Social Ltd Registered in England and Wales, company number 06629464. Disponível em: <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>. Acesso em: 03 nov. 2019.

ENSINO JURÍDICO EM PERSPECTIVA: O PAPEL DA LITERATURA NA CONSTRUÇÃO CRÍTICA E HUMANISTA DO DIREITO



KELLY HELENA SANTOS CALDAS*
MÍRIAM COUTINHO DE FARIA ALVES**

RESUMO

De modo convencional, o ensino jurídico está atrelado à pretensão ilusória de neutralidade e ao formalismo radical, esforçando-se, por vezes, em sedimentar e calcificar repostas dogmáticas pré-fabricadas. Respostas estas mais preocupadas em demarcar os muros curriculares do que estabelecer diálogos transfronteiriços com outros campos do saber. Diante desta problemática, o presente trabalho se propõe a analisar o ensino jurídico em uma perspectiva crítica e, com isso, perceber a possível contribuição da literatura e do teatro na construção de relações mais humanistas, criativas e emancipatórias no direito. Por meio de revisão bibliográfica qualitativa, procurar-se-á compreender a abertura interdisciplinar, intertextual e intersubjetiva entre direito e literatura, com ênfase no teatro épico.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Direito e literatura. Teatro épico. Formação humanista.

* Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/SE). Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade São Luís de França (FSLF/SE). Atriz formada pelo Teatro Escola Célia Helena (TECH/SP). Membro do grupo de pesquisa Direito, Arte e Literatura (UFS/SE), do grupo Direito Constitucional: sociedade, política e economia (UNIT/SE) e do Centro Internacional e Multidisciplinar dos Estudos Épicos (CIMEEP). Integrou o grupo Kairos-pania Cia Cênico Sonora/SP. Docente do Centro Universitário Ages (UNIAGES/BA). Advogada.

** Doutora pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/BA). Mestre em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/BA). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/SE). Membro Honorária da Rede Brasileira de Direito e Literatura (RDL). Pesquisadora Líder do grupo de pesquisa Direito, Arte e Literatura (CNPq/UFS). Membro do Centro Internacional e Multidisciplinar dos Estudos Épicos (CIMEEP) – Coordenadora do GT 21. Integrou o Conselho Seccional OAB/ SE (2016-2017). Vice-presidente da comissão de defesa da mulher da OAB/SE (2013-2014). Professora da Universidade Federal de Sergipe.

ABSTRACT

In a conventional way, legal education is linked to the illusory claim of neutrality and radical formalism, striving, at times, to sediment and calcify prefabricated dogmatic answers. Answers that are more concerned with demarcating the curriculum walls than establishing cross-border dialogues with other fields of knowledge. Because of it the present work proposes to analyze legal education in a critical perspective and, with that, to perceive the possible contribution of literature and theater in the construction of more humanistic, creative and emancipatory relations in law. Through a qualitative bibliographic review, we will try to understand the interdisciplinary, intertextual and intersubjective gap between law and literature, with an emphasis on epic theater.

Keywords: Legal education. Law and literature. Epic theater. Humanistic formation.

INTRODUÇÃO

A formação profissional dos juristas, por vários aspectos, necessita de revitalização teórico-metodológica. O estudo de manuais jurídicos, simplistas e, fortemente dogmáticos, é a base de uma formação acadêmica acrítica. Através da radicalização da codificação, da linearidade, do objetivismo e da individualidade, o ensino jurídico se fecha em si mesmo, como se as respostas necessárias às suas perguntas fossem respondidas sem qualquer conexão com outros saberes.

Obstáculos ao diálogo científico e ao processo educacional libertador são arrefecidos pela intolerância ao diferente, pelas muralhas de verdade e certeza e pela deslegitimação de tudo que é produzido fora desta compreensão cartesiana. Em uma tentativa de ampliação humanista da formação jurídica encontra-se a narrativa literária e teatral. A engrenagem complexa e plurilateral que perpassa as relações humanas tão bem representada nas tramas, personagens e enredos literários é forte aliada na construção humana, social e coletiva dos novos juristas.

Neste contexto interativo, dialógico e interdisciplinar, o teatro épico proposto pelo dramaturgo alemão Bertold Brecht revela sua máxima potência. Por meio de dramaturgias didáticas, históricas e dialéticas, as obras teatrais visam mobilizar e transformar os espectadores, fazendo com que estes se tornem mais humanos e conscientes das relações socioeconômicas hegemônicas e dominantes.

O presente artigo se iniciará apresentando o ensino jurídico em uma perspectiva crítica, por meio da análise das bases formadoras dos novos juristas, suas características e demarcações. Prosseguirá destacando as semelhanças entre a narrativa literária e a narrativa jurídica, para, enfim, discorrer sobre os benefícios possíveis a partir do diálogo entre direito, literatura e teatro.

1 ENSINO JURÍDICO EM PERSPECTIVA

Compreender a complexidade do Direito para além da codificação e da linearidade, investindo em lançar novas perguntas ao invés de calcificar as antigas respostas é um desafio pungente ao pensar educação, formação e ensino jurídico. Há múltiplos pontos de partida para se pensar o Direito e cada percurso nos leva a ângulos de visão peculiares, diversos, inacabados e, demasiadamente, humanos. Para José Calvo González (2013) a geometria jurídica contemporânea precisa de uma curvatura variável, circular, descentralizada, múltipla e comunicacional, ou seja, “o Direito curvo não é ápice, é cúpula, não é vértice, é circularidade. Numa palavra: não é frontalidade, mas revolução.” (GONZALEZ, 2013, p. 32).

Observa-se, todavia, que os manuais jurídicos, sem qualquer curvatura variável e circular, se consagram como fonte pedagógica primordial do saber verticalizado e o ensino formalista volta-se para a repetição acrítica de respostas, sem a construção de novas perguntas,

refletindo, profundamente, no empobrecimento da formação social, ética, política e transformadora dos novos juristas.

De acordo com Posner (2009), a profissão jurídica, historicamente, é demarcada como um cartel, de difícil acesso, enigmático e erudito. E esta erudição escolhe a objetividade como caminho único e legítimo de chegar à verdade, na ilusão intencional e proposital de um isolamento científico e neutro, sem nenhuma influência, em tese, de interesses pessoais, econômicos, políticos e ideológicos. A tradição jurídica autojustificante, autorrefencial e autoregulatória, ao justificar e demarcar suas fronteiras e privilégios, preocupa-se com a produção de verdades e relega ao obscurantismo a vida prática que pulsa para além dos muros disciplinares das universidades e tribunais.

Pensar sobre o prestígio que envolve a formação jurídica e o seu isolamento para com outras ciências e saberes abre espaço para problematizar o *locus* marginalizado reservado às práticas e saberes que rompem as fronteiras arbitrárias e disciplinadoras. Para Boaventura de Souza Santos, na obra *Um discurso sobre as ciências*, faz uma crítica ao conhecimento científico disciplinar, repressor e arbitrário, focado em policiar as fronteiras disciplinares e, com isso, impedir o contato com outros saberes. As alternativas científicas criadas para promover as relações entre as disciplinas ainda continua a calcar seus alicerces demarcatórios e excludentes, ou seja, perpetua-se o mesmo modelo, arbitrário e reducionista, de cientificidade.

Ao diferenciar paradigma dominante e paradigma emergente, Santos (1995) acredita que os efeitos negativos da hiper-especialização dominante só podem ser superados com a emergência de um conhecimento, ao mesmo tempo, local e total, com capacidade de trânsito e emigração entre os diversos lugares cognitivos e contextuais. Para a racionalidade científica hegemônica, o senso comum e os estudos humanísticos são inferiores, intrusos e superficiais e ao produzirem

desconhecimentos, a ciência moderna “faz do cientista um ignorante especializado e faz do cidadão comum um ignorante generalizado.” (SANTOS, 1995, p. 55).

Para o mesmo autor, se o sensu comum passa a ser compreendido e interpretado pelo conhecimento científico, a prática e pragmática retórica, metafórica, imetódica e indisciplinar que se constrói no cotidiano e na sabedoria da vida não cartesiana e mecanicista adentra na academia, transpondo as barreiras rígidas e disciplinares, expandindo as investigações não demarcatórias dos fenômenos e comportamentos humanos.

A humanização emancipatória do ensino jurídico e o rompimento com o discurso elitista de superioridade hegemônica e erudita são necessários para construir um diálogo científico plural, dinâmico e empático. Paulo Freire (1998), na obra *Pedagogia do Oprimido*, reconhece e questiona os obstáculos ao diálogo científico e ao processo educacional. Por meio de uma série de questionamentos, o autor problematiza o lugar de alienação, ignorância, arrogância, exclusão e privilégios que perpassam o diálogo acadêmico, já que, sem interesse e respeito pelos diferentes saberes e visões de mundo, não há condições favoráveis para recriar e refazer os caminhos.

Para Freire (2016), agora na obra *Educação como prática de liberdade*, o antidiálogo, em sua relação vertical, desumana, aprisionadora e objetificada, “é desarmonioso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desarmonioso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus polos.” (FREIRE, 2016, p. 142). A partir do diálogo e da intercomunicação pretendida pelo autor, a educação para a decisão e para o debate criativo se consolida na passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica.

Assim como Boaventura de Sousa Santos, Luis Warat também acredita na democratização do Direito pelo pensar crítico emancipató-

rio. Acerca do território ocupado pela dogmática na formação jurídica, Luis Warat e Rosa Cardoso trazem a seguinte conceituação:

[...] atividade que tem a pretensão de estudar o direito positivo vigente sem construir sobre o mesmo juízo de valor. É a tentativa de formular uma teoria sistemática do direito positivo baseada em uma aceitação acrítica, e que, mediante a elaboração conceitual do direito estabelecido, explicitaria sua coerência, denotando a pseudológica que o ordena. Parte, assim, a dogmática jurídica do pressuposto de descrever a ordem legal, como recurso de um método adequado e sem qualquer interferência ideológica, marginalizando suas aparentes incoerências e compromissos políticos. Afirma-se, portanto, como criadora de construções teóricas que conseguem separar nitidamente o plano das explicações e do plano dos argumentos justificadores”. (WARAT; CUNHA, 1977, p. 25)

Enquanto isso, Santos (2011), na obra *Para uma revolução democrática da justiça*, aponta múltiplas formas de expressão da cultura normativista, técnico-burocrática e dogmática, ainda tão marcante na formação dos juristas, sendo elas: prioridade do direito civil e penal, cultura generalista, desresponsabilização sistêmica, privilégio do poder, refúgio burocrático, sociedade longe e independência como autossuficiência. Para o autor em comento existem três grandes ideias que fundamentam este conservadorismo do ensino do direito, que são: a ideia de autonomia do direito e sua diferenciação de todo e qualquer saber científico; a ideia restritiva do que é matéria de seu interesse acadêmico; e a ideia burocrática, linear e processual de abordagem científica.

Pensar no ensino jurídico para além dos muros da dogmática mecânica é estar comprometido com a educação crítica, humilde, dialógica

e, por isso, emancipatória. Olhar de modo horizontal e inclusivo para os outros saberes humanísticos, sejam eles de caráter sociológico, antropológico, econômico, político e, porque não dizer, literário, é rico, potente e libertador. Sujeitos que enxergam outros sujeitos ao invés de objetificá-los reproduzindo invisibilidades e opressões sociais hegemônicas é o propósito máximo e transformador da educação.

2. DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE DIREITO E LITERATURA

Por meio da intersubjetividade, intertextualidade e interdisciplinariedade é possível construir pontes que conectam dois mundos, por muito tempo, incomunicáveis: direito e literatura. O que no Brasil, ainda é visto por alguns como uma novidade desimportante e sem rigor científico, para pesquisadores americanos e europeus já é uma realidade desde 1908¹. O interesse acadêmico por esta conexão tem crescido e se incorporado a diversas matrizes curriculares, a exemplo da Universidade de Harvard. A interlocução e quebra de fronteiras nas ciências humanas ensina e fortalece práticas interdisciplinares, na qual as barreiras curriculares das diferentes áreas são confrontadas e fundidas. Morin (2003), na obra intitulada *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, traz distinções e conceitos relevantes

1 Trindade e Bernsts (2017, p. 226) trazem um percurso histórico e cronológico dos estudos e pesquisas em Direito e Literatura. “Nos Estados Unidos, por exemplo, sua origem vem atribuída, tradicionalmente, à publicação do ensaio *A List of Legal Novels*, de John Wigmore, em 1908. Sob a égide daquilo que, posteriormente, convencionou-se denominar o Direito *na* Literatura, Wigmore elenca inúmeros romances, especialmente narrativas anglo-saxãs modernas, em que emergem as mais variadas temáticas jurídicas. [...] Na Europa, por sua vez, as primeiras experiências mais articuladas seriam o artigo publicado, na Itália, por Ferruccio Pergolesi (1927), para quem a literatura de um povo contribui, entre outras coisas, para conhecer a história do seu direito⁴; e os ensaios de Hans Fehr (1929, 1931, 1936), publicados na Alemanha e na Suíça, em que o Direito aparece como um fenômeno cultural comum à educação dos juristas e dos literatos, enquanto a Literatura exsurge tanto como fonte para o conhecimento jurídico como também constitui um potente meio de crítica às instituições jurídicas”.

para pensar interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade e a consequente criação de espaços colaborativos e calçados em um projeto científico comum. Segundo o autor:

[...] a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas **interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica**. A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; [...] No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, as vezes com tal virulência, que as deixam em transe. (MORIN, 2003, p. 115, grifos nossos).

Ainda neste sentido, Trindade e Gubert (2008), na obra *Direito e Literatura: reflexões teóricas*, apontam três maneiras de relacionar direito e literatura, quais sejam: direito na literatura, direito como literatura e direito da literatura. A primeira categoria relacional analisa os institutos jurídicos encontrados dentro da narrativa literária; a segunda categoria observa a narrativa e o discurso jurídico pelas lentes da crítica e análise literária, sendo o Direito compreendido como uma expressão retórica, discursiva e comunicacional; e a terceira e última categoria, pouco interdisciplinar, preocupa-se com as normas jurídicas de direito privado que regulam a literatura e as relações de propriedade intelectual e autoria das obras.

O direito na literatura e o direito como literatura se destacam na promoção do diálogo interdisciplinar ao propiciar a análise representativa, em determinado tempo e lugar, dos institutos e valores jurídicos, por meio dos personagens, enredos e tramas literários e a abordagem narrativa e estética do direito, enquanto produção discursiva. Assim sendo, a literatura contém mecanismos valiosos para a superação do conservadorismo e dogmatismo jurídico radical, pois ao adentrar no complexo imaginário coletivo, humano e social, o acadêmico ou jurista passam a se relacionar com outros sujeitos e a compreender o direito como parte de uma engrenagem complexa e plurilateral ao invés de um todo isolado, positivista e dono de uma única verdade. “A literatura constitui uma espécie de repertório privilegiado através do qual se inferem informações e subsídios capazes de contribuir diretamente na compreensão das relações humanas que compõe o meio social.” (TRINDADE; GUBERT, 2008, p. 50).

Com muita propriedade, Warat (2004), na obra *Territórios desconhecidos: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade*, aponta o caráter transformador, subversivo, libertário e revolucionário da junção entre direito e poesia, já que rompe, umbilicalmente, com o maniqueísmo juricista. Em crítica ao conhecimento erudito e conformista, o autor acredita na superação emancipatória do ensino enquanto ofício, da racionalidade objetivista e das legalidades presunçosas. Ao invés de buscar valores e conceitos superiores e incontestáveis, a junção da poesia ao direito faz nascer a busca da bondade e da solidariedade. Em suas palavras, a poesia “pode servir para despertar os sentidos e os desejos soterrados e desencantados por séculos de saberes, preocupados, estes, em garantir todo e qualquer tipo de imobilismo.” (WARAT, 2004, v. 1, p. 187-189).

Aspectos linguísticos, econômicos, culturais, sociais e jurídicos, presentes nas obras literárias, mesmo que ficcionais e imagi-

nativos, trazem relações concretas e verossímeis de poder que tencionam os sujeitos na sociedade. Esta capacidade de compreensão e problematização da condição humana, seus sentimentos, ações e valores evidencia a articulação qualificada e entrecruzada entre direito e literatura. De acordo com Silva Neto (2009), o experimentalismo, a liberdade metódica e a capacidade inventiva da literatura são importantes na desconstrução da rigidez jurídica cartesiana e do tradicionalismo científico reducionista. No mesmo sentido, Morin (2003) acredita em um pensamento complexo, circular e multirreferencial ao invés de um pensamento causal, linear e focado em uma única direção, já que conhecimento é, ao mesmo tempo, complementação, antagonismo e integração comunicacional e empática de fenômenos humanos.

Só é possível criar um terreno fértil e interdisciplinar entre direito e literatura se a comunidade jurídica, tão presa à segurança objetivista de conceitos e enunciados incontestáveis e cartográficos, aceite a imprecisão e o abismo entre palavras e coisas e pare de olhar para si mesma, como única criatura eleita e estável capaz de nomear, definir e fundar tudo aquilo que a cerca. Assim, lançando luz aos sujeitos em suas complexidades, as relações objetificadas, hegemônicas e hierarquizadas dão lugar ao humano que habita todo ser.

2.1. Narrativa Jurídica e Narrativa Literária: Conexões Possíveis

Para a estética e narrativa literária a escrita é instrumento fundante e essencial, tal premissa não funciona de modo diverso com o Direito. Desde os primórdios do direito romano e, posteriormente, do direito canônico, a escrita, ao invés das manifestações orais, era forma e instrumento de autoridade, legitimação, força, sentido e imposição de condutas a serem seguidas e regras a serem observadas.

José Calvo González (2018), na obra intitulada *Por dentro da lei: direito, narrativa e ficção*, analisa a aproximação da escritura literária e da escritura jurídica e compreende a relação escritor-leitor no Direito como uma ficcionalidade. A conclusão a que chega o autor parte do que o mesmo intitula “fábula do dever ser”, ou seja, a partir da simulação da realidade, de um pacto narrativo, argumentos imaginários são admitidos como Direito, produzindo efeito de realidade no mundo real que não condiz com a literalidade da escritura.

A fábula do “dever ser” projeta-se somente na direção do valor de credibilidade, de plausibilidade, de verossimilhança; entre outras palavras, até a crença de que aquilo que se conta (dever ser) tem de ser realizável/realizado na realidade; o que significa, a crença em que a passagem do *dever ser* ao *ser* é realizadora e deve ser realizada. Esse relato, que opera como hipótese cognitiva, isto é, sem compromisso denotativo algum com o mundo real, constitui a condição *intra-ficcional* do Direito. [...] ao escrever um mundo de *dever ser* no *ser* de um mundo, que é todo ele disseminação, a energética invenção inseminadora do *theatrum* da escritura fecunda e engendra ali a fundação de um mundo possível, diferente do natural. (GONZÁLEZ, 2018, p. 25-26).

Importante se faz destacar que González (2018) não traz a ficcionalidade nas escrituras jurídicas como inverdades ou falsidades irrealis, mas sim como premissas que estão para além do real, como uma hiper-realidade capaz de produzir uma pratica social mais próxima possível do dever ser. Para que este efeito mutante e positivo aconteça, a propositura jurídica criada precisa ser coerente, sob pena de tornar-se meramente ilusória. Em outra obra, o mesmo autor afirma que “a ficção é o estatuto transversal do jurídico. O Direito é prova superlativa do re-

curso à poética ficcional. [...] certamente todo o Direito é *transrealismo* graças à poética da ficcionalidade.” (GONZÁLEZ, 2013, p. 54).

Assim, pensar a Teoria Narrativista do Direito, desenvolvida por José Calvo González, é entender o Direito como ficção criativa, composta por enunciados discursivos e performativos, que pretendem aproximam-se da realidade, reinventando-a. Diante de uma criação autopoietica, textual, histórica, narrativa e inacabada, certa da sua indefinição, imprecisão e falibilidade, a narrativa jurídica se abre para o diálogo possível e necessário com a literatura.

3. O PAPEL DO TEATRO NA FORMAÇÃO HUMANISTA DO JURISTA

A peça teatral, enquanto narratividade dramatúrgica, também figura como uma aliada possível na promoção do diálogo entre direito e literatura. Por meio de tramas, enredos e personagens, os sujeitos se revelam em suas complexidades e tensões sócio-históricas. Este emaranhando de tecidos e sobreposições auxiliam, sobremaneira, para a formação democrática e humanista do jurista. A história contada e encenada no palco não é um retrato inverossímil do real, ao contrário, é um microcosmo das convenções sociais, paixões e valores humanos, desejados ou não. Sobre a verossimilhança da obra teatral, José Garcez Ghirardi entende que:

A verossimilhança da representação é essencial (*não ultrapassem a retidão da natureza*). É ela que permite que a mimese da realidade apresentada sobre palco opere na imaginação com força suficiente para fazer vir à luz da consciência, individual e coletiva, a imagem nítida das paixões e valores que se escondem sob a superfície das convenções sociais. Por isso, o drama bem construído e bem representado produz, necessária e simultane-

amente, uma hierarquização de valores, uma tensão entre ações justas e injustas, legítimas e ilegítimas sem a qual a ficção não pode ser compreendida. (GHIRARDI, 2016, p. 55).

Por meio da literatura dramática, a compreensão democrática do direito se agiganta e se potencializa. Quando as certezas normativas e objetivas do direito se encontram com as incertezas polissêmicas da arte um caminho de possibilidades interpretativas se abre. Para além de uma discrepância em primeiro plano, “é possível arguir que as narrativas do Direito e da Literatura são respostas diversas a um mesmo problema de fundo, que é o de sentido e das condições para o pleno florescimento dos indivíduos dentro das sociedades em que vivem.” (GHIRARDI, 2016, p. 60).

Com foco no caráter crítico e transformador tão urgente à educação jurídica, a dramaturgia épica, proposta por Bertold Brecht², mostra-se bastante produtiva e contundente. Enquanto na forma dramática de teatro, a fantasia hipnótica e contemplativa da trama torna o espectador passivo e inerte, na formação épica de teatro, este mesmo sujeito, diante da desconstrução da realidade utópica, é lançado ao terreno das injustas engrenagens sociais hegemônicas, opressoras, históricas e reificantes. O próprio Brecht (2005) apresenta elementos desta diferenciação, ao afirmar que no drama clássico, o espectador é transportado para dentro da ação, permeada por sentimentos e vivências, diante de personagens conhecidos, imutáveis e lineares, ao passo que na forma épica, o espectador se torna observador, colocado

2 Bertold Brecht é um escritor alemão de extrema importância para o século XX. Em uma posição antagônica ao drama aristotélico, metafísico e catártico, via a arte como uma arma política e histórica, capaz de retirar o espectador da inércia. Contra o capitalismo, utilizava o teatro dialético e didático para retratar as opressões sociais e as influências do capitalismo e do imperialismo. Um espaço de revolta contra as reificações e desumanidades, um olhar científico e provocativo sobre as injustiças, que de tão repetidas, passam a ser tratadas com normalidade.

em contraposição à ação encenada, diante de personagens mutáveis, complexos e sociais. Segundo o diretor teatral britânico, John Willett, na obra *O Teatro de Brecht*:

A plateia é atraída para a trama ou enredo e levada a identificar-se com os personagens; os meios para conseguir isso falsificam a imagem da realidade; **e a plateia está por demais contente e hipnotizada para descobrir que tudo é falso.** Por mais brilhantes que sejam a encenação e representação de uma peça, o seu efeito (se não o seu objetivo) é colocarmos em **um estado mental passivo e sem capacidade crítica.** (WILLETT, 1967, p. 213, grifos nossos).

Outro elemento do projeto de emancipação, conscientização e politização do teatro épico, em contraposição ao drama clássico, é a técnica do distanciamento. Por meio de uma narração histórica, distanciada e transitória, os personagens, antes vítimas do destino, tornam-se parte protagonista de um determinado contexto social. Ao invés da aproximação mística e da embriaguez do espectador, o distanciamento propõe a dúvida e o esgarçamento da realidade histórica de uma plateia capaz de transformar a si e, como isso, transformar o mundo. Para Peixoto (1974, p. 343) “a identificação torna habitual o que é particular. O efeito de distanciamento torna particular o que é habitual. O espectador, no segundo caso, deixa de se evadir para buscar refúgio na história: a atualidade se torna história.”

Brecht aproxima o prazer literário ao prazer científico por acreditar na potencialidade investigativa, criteriosa e metodológica de utilizar os recursos teatrais para o esclarecimento das relações humanas e, por meio da fruição artística e da diversão, tornar os espectadores capazes de questionar, sem encantos e apaixonamentos, a realidade

histórica que o cerca. O modo autêntico e histórico do teatro épico tem relação direta com o Direito, em sua perspectiva democrática, humanista e global, não isolada no dogmatismo legislativo radical.

Neste sentido, Roberto Lyra Filho (2005) entende o Direito como um processo histórico, inacabado e dialético de libertação social constante, em tensa articulação dos princípios básicos da Justiça Social. Segundo o autor:

Justiça é Justiça Social, antes de tudo: é atualização dos princípios condutores, emergindo nas lutas sociais, para levar à criação duma sociedade em que cessem a exploração e opressão do homem pelo homem; e o Direito não é mais, nem menos, do que a expressão daqueles princípios supremos, enquanto modelo avançado de legítima organização social da liberdade. Mas até a injustiça como também o Antidireito (isto é, a constituição de normas ilegítimas e sua imposição em sociedades mal organizadas) fazem parte do processo, pois nem a sociedade justa, nem a Justiça corretamente vista, nem o Direito mesmo, o legítimo, nascem dum berço metafísico ou são presente generoso dos deuses: eles brotam nas oposições, no conflito, no caminho penoso do progresso, com avanços e recuos, momentos solares e terríveis eclipses. (FILHO, 2005, p. 56).

Utilizar-se do teatro como ferramenta crítica e complexa de observação e interferência no mundo se conecta com o Direito, em uma perspectiva humanista e democrática. Um Direito capaz de enxergar, sem utopias, as práticas opressoras, injustas, dominantes e não participativas de atuação estatal. A dramaturgia épica, desse modo, tem relação direta com a abordagem crítica, não convencional e humanista do Direito. Nas palavras de Boaventura de Souza Santos e Marilena Chauí:

[...] deve, pois começar por perguntar-se os direitos humanos servem eficazmente a luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. Por outras palavras, será a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos o resultado de uma vitória histórica ou, pelo contrário, de uma derrota histórica? Por que há tanto sofrimento humano injusto que não é considerado uma violação dos direitos humanos? Que outras linguagens de dignidade humana existem no mundo? E se existem, são ou não compatíveis com a linguagem dos direitos humanos? (SANTOS; CHAUI, 2013, p. 42).

Mais do que respostas, a narrativa literária e teatral propõe perguntas ao ensino do Direito, por meio da abertura semântica e interpretativa das relações humanas. Abertura esta propulsora de subjetividades e transformações sociais, posto que a arte não fantástica, irreal e anestesiante do drama clássico, e sim a arte histórica, dialética, didática e social do teatro épico encontra nas injustiças e opressões o seu tecido provocativo, condutor e emancipatório. A neutralidade não é um atributo da literatura e, apesar de assim o desejar, também não é do Direito, sendo impossível conceber a ciência e, por consequência, o ensino jurídico como uma redução normativista, legalista e pré-fabricada.

CONCLUSÃO

Este artigo abordou os pontos críticos do ensino jurídico e da formação profissional dos novos juristas. O apreço demasiado pelo dogmatismo, formalismo, reducionismo, objetivismo e individualismo faz do estudante um especialista ignorante, isolado e acrítico. O direito

hermeneuticamente fechado deixa de fazer, preocupando-se em demasia por propagar apenas as respostas pré-fabricadas.

Assim como a literatura, o direito também é ficcional, ao dizer a fábula do dever ser, que ainda não é, acaba por criar uma hiper-realidade desejada e esperada. Diante aproximação entre direito e literatura desenvolvida neste trabalho tornou-se factível visualizar os vários caminhos de articulação interdisciplinar entre ensino jurídico e arte.

A formação humanista do novo jurista, tão enfraquecida no *modus operandi* de ensinar direito, pautado, principalmente, na radicalização do positivismo e do dogmatismo jurídico encontra uma trilha rica em possibilidades na literatura e no teatro épico. Notou-se, durante o desenvolvimento deste artigo, a potência emancipatória da arte para a construção humanista, política, social e democrática dos discentes. Para além de decorar leis, é preciso ser capaz de identificar as estruturas de poder e de opressão, as lutas travadas pelas minorias, os direitos negados a determinados dos grupos oprimidos, as injustiças sociais e as violências perpetradas pelas forças hegemônicas e majoritárias.

Conclui-se que as relações humanas são o tecido onde as leis são criadas, não há como falar em direito sem falar em justiça, não como falar em justiça sem falar em política, e não há como falar em política sem falar em democracia. Os personagens ricos em complexidades e os enredos repletos de problemáticas sociais são urgentes para o ensino jurídico, para a transformação do mundo e para a emancipação humanista dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertold. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FILHO, Roberto Lyra. **O que é direito**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense: 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GHIRARDI, José Garcez. **O Teatro, a consciência do Rei**: o papel da literatura na formação democrática do jurista. *Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura*, v. 2, n. 1, p. 53-67, 2016. Disponível em: <http://seer.rdl.org.br/index.php/anamps/article/view/213>. Acesso em: 12 de nov. de 2019.

GOES JUNIOR, José Humberto de. **“O que é Direito, para que se possa ensiná-lo?”** As percepções dos sujeitos sobre o Direito, o “ensino jurídico” e os Direitos Humanos. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GONZALEZ, José Calvo. **Direito Curvo**. Tradução de André Karam Trindade, Luis Rosenfield e Dino del Pino. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013.

_____. Nada no Direito é extraficcional (escritura, ficcionalidade e relato como *ars iurium*). In: _____, *et. al.* **Por dentro da lei**: direito, narrativa e ficção. Florianópolis: Tirant Lo Blanch, 2018. p. 13-31.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht**: Vida e Obra. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

POSNER, Richard A. **Para além do Direito**. Tradução de Evandro Ferreira e Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

_____. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA NETO, José Rodrigues da. **Direito como literatura**: “o romance em cadeia” de Ronald Dworkin: a retórica “litéro-interpretativa” do direito. Dis-

sertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

STRECK, Lênio. **Verdade e Consenso**: Constituição, hermenêutica e teorias discursivas. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

TRINDADE; André Karam; BERNST, Luisa Giuliani. **O estudo do direito e literatura no brasil**: surgimento, evolução e expansão. *Anamorphosis* – Revista Internacional de Direito e Literatura, v. 3, n. 1, p. 225-257, 2017. Disponível em: <http://rdll.org.br/seer/index.php/anamps/article/view/326>. Acesso em: 12 de nov. de 2019.

_____; GUBERT, Roberta Magalhães. Direito e Literatura: aproximações e perspectivas para se repensar o direito. *In*: _____; GUBERT, Roberta Magalhães; COPETTI NETO, Alfredo (org.). **Direito e Literatura**: reflexões teóricas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008, p. 11-63.

WARAT, Luis Alberto. **Ensino e Saber Jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

_____. **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WILLETT, John. **O Teatro de Brecht**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

O USO DO CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO AO ENSINO JURÍDICO EM TEMPOS PÓS-MODERNOS



TÂMIS HORA BATISTA FONTES COUVRE*

MÍRIAM COUTINHO DE FARIA ALVES**

RESUMO

O mundo pós-moderno se renova com a quebra de velhos paradigmas e criação de outros tantos, que merecem a atenção do Direito e do ensino jurídico. Este artigo se propõe a refletir sobre a necessidade de se recorrer à interdisciplinaridade, sobretudo à interseção entre Direito e Cinema, para uma formação humanizada e integral dos juristas. A metodologia utilizada foi a qualitativa de caráter fenomenológico, contando com o emprego de pesquisa bibliográfica, da leitura de artigos científicos, teses e legislação existentes acerca da temática. Ao final, conclui-se que o cenário pós-moderno necessita de profissionais capazes de lidar com os novos e complexos dilemas sociais e, para tanto, propõe que a narrativa cinematográfica seja utilizada como recurso pedagógico ao ensino do direito.

Palavras-chave: Cinema. Interdisciplinaridade. Direito. Ensino Jurídico.

* Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Direito Constitucional Aplicado pela Faculdade de Direito Prof. Damásio de Jesus (FDDJ). Servidora Pública Federal (UFS). Membro do Grupo de Pesquisa Direito, Arte e Literatura (CNPq/UFS). E-mail: tamis.hora@gmail.com.

** Orientadora pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da UFS. Doutora em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora líder do Grupo de Pesquisa Direito, Arte e Literatura (CNPq/UFS). Membro Honorária da Rede Brasileira de Direito e Literatura. E-mail: miriamfaria2002@yahoo.com.br.

ABSTRACT

The postmodern world is renewed with the breaking of old paradigms and creating so many others, that deserve the attention of law and legal education. This article aims to reflect on the need to resort to interdisciplinarity, especially the intersection between Law and Cinema, for a humanized and integral formation of jurists. The methodology used was the qualitative phenomenological character, with the use of bibliographic research, reading scientific articles, theses and legislation on the theme. In the end, it is concluded that the postmodern scenario requires professionals capable of dealing with the new and complex social dilemmas and, therefore, proposes that the film narrative should be used as a pedagogical resource to the teaching of law.

Key-words: Cinema. Interdisciplinarity. Law. Legal Education.

INTRODUÇÃO

O progresso científico, tecnológico e dos meios de comunicação provoca a constante criação de novas ferramentas, formas de interação ou, até mesmo, novas formas de vida. Diante disso, mundo se renova com a quebra de velhos paradigmas e criação de outros tantos, que despertam novos dilemas sociais e merecem a atenção do Direito e do ensino jurídico.

Por força dessas incansáveis mudanças, questiona-se os paradigmas formalistas do ensino jurídico e propõe-se que este seja reciclado, para afastar o normativismo reducionista, abrir espaço para a transdisciplinaridade, se reconectar com os valores sociais que historicamente efetivam a dignidade da pessoa humana e, finalmente, ser capaz de formar profissionais preparados para o embate com os desafios pós-modernos.

Através da metodologia qualitativa de caráter fenomenológico, contando com o emprego de pesquisa bibliográfica, da leitura de artigos científicos, teses e legislação existentes acerca da temática, foi possível tratar, neste artigo, das possíveis causas históricas, bem como

dos fatores que contribuiram para acentuar a crise no ensino jurídico brasileiro. Assim, primeiramente, abordou-se a questão da pós-modernidade, da crítica ao positivismo e da ascensão do (que se convencionou chamar) neoconstitucionalismo.

Posteriormente, analisou-se a interseção entre Direito e Cinema, seu surgimento e disseminação atual como norte interdisciplinar ao ensino jurídico, aliado a outras ciências, a exemplo da Filosofia, Sociologia, Psicologia e Antropologia, na abordagem metodológica, a fim de garantir uma formação humanizada e integral dos juristas.

O terceiro e último item tratará a narrativa cinematográfica como possível aporte pedagógico ao ensino do direito, inclusive, com uma abordagem benjaminiana, que observa a diferença entre: observar a realidade a olho nu *versus* observá-la mediante cenas e planos de um filme. Ademais, serão trazidas algumas formas de implementar a interseção com o cinema na sala de aula, como uma metodologia própria usando Direito e Cinema.

1. PÓS-MODERNIDADE E A CRISE NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

O uso da expressão “pós-modernidade” por vezes é contestado e associado a concepções divergentes, porém a polêmica que envolve o termo, em si, não será abordada nesse artigo, tendo em vista que o enfoque será dado ao ensino jurídico. Contudo, cumpre dizer que, sua utilização está muito além de referências estanques e harmoniza-se com o posicionamento que a compreende simplesmente como forma de identificação do período iniciado no final do século XX em que se procurou romper e superar os paradigmas construídos pela modernidade ocidental (BITTAR, 2008, 131 e 132).

Sendo assim, pode-se chamar de conflitos sociais pós-modernos aqueles que decorrem do progresso científico e tecnológico, vislum-

brados no período da decadência do positivismo e ascensão do que se convencionou chamar de neoconstitucionalismo¹. Nesse mesmo momento histórico, acentuou-se a crise no ensino jurídico e apontou-se para a necessidade de revisão das fontes do direito e de suas teorias normativa e interpretativa.

A crise no ensino brasileiro, agravada em tempos pós-modernos, possui raízes históricas profundas, ligadas à forma de colonização estabelecida pelos portugueses, que orquestrava a dependência intelectual e a importação do ensino formalista da Universidade de Coimbra. É que a educação no Brasil se originou para responder aos interesses políticos da Metrópole e aos objetivos religiosos e políticos da Companhia de Jesus (COSTA e MELLO, 2005), ou seja, pugnavam preencher cargos da máquina pública e catequisar os nativos.

Já a educação superior brasileira foi propositalmente inexistente durante o período colonial, devido a posição portuguesa contrária à criação de universidades no Brasil. Enquanto isso, as colônias espanholas da América contavam ao final do período colonial com pelo menos 150 mil pessoas formadas dentre as 23 universidades estabelecidas em seu território (CARVALHO, 2008, p. 23).

Dessa forma, patente é a situação de crise histórica do ensino no Brasil, na qual se insere a do ensino jurídico. Atualmente, essa última também se reflete na ampliação desenfreada dos cursos de direito em todo o país; na reduzida quantidade de acadêmicos que obtêm aprovação nos Exames de Ordem patrocinados pela OAB; na ausência de laboratórios voltados à prática jurídica; na baixa qualidade da mão de

¹ Falar de neoconstitucionalismo é falar de um movimento plural, por isso não raro se costuma utilizar o termo: “neoconstitucionalismos” - maiores detalhes consultar a obra coordenada pelo prof. Miguel Carbonell, intitulada “**Neoconstitucionalismo(s)**”, de 2003. Por outro lado, Lenio Streck em sua obra **Verdade e Consenso** (2011, p. 37), prefere denominar esse movimento como “Constitucionalismo Contemporâneo”, a fim de evitar os mal-entendidos que permeiam o termo “neoconstitucionalismo”.

obra docente; na supervalorização de manuais e sinopses “descomplicadas” e no escasso ou nulo estímulo à pesquisa (PESSOA e ANDRADE, 2013, p. 503).

Ademais, as reformas realizadas no sistema de ensino não se propuseram a transformar as práticas pedagógicas, que, com raras exceções, continuam sedimentadas num modelo positivista e tecnicista, cuja finalidade se dirige tão somente na memorização dos códigos e leis vigentes. Há quem diga, inclusive, que o insucesso se deve ao fato de que “o tipo do medicamento geralmente aplicado, o remédio curricular, nunca se demonstrou ideal para a patologia em questão” (MARTINEZ, 2006, p. 14).

O momento atual, regido pelo neoconstitucionalismo, trouxe a superação do positivismo, calcada nas teorias da argumentação e construção de um caminho de volta à ética, com o intuito de efetivar os direitos fundamentais e solucionar a crise no Direito. Portanto, não há como manter a simples subsunção do caso à norma, tampouco suportar a discricionariedade política do intérprete (SARMENTO, 2009, p. 95), mas sim buscar um novo olhar interpretativo, que permita a procura racional e controlável da “resposta correta” para os casos difíceis² do direito (DWORKIN, 2012, p. 426).

Assim, com um olhar neoconstitucional, surgem inúmeras teses para modificação da metodologia do ensino jurídico. Flávia Pessoa e Layanna Andrade propõem “uma nova metodologia [neoconstitucional] de ensino do direito, voltado para a prática jurídica” (2013, p. 499), no intuito de “superar o formalismo jurídico, considerando que o direito como conjunto de normas preordenado já não era mais suficiente

2 Para Barroso (2005, p. 15), casos difíceis são “aqueles que comportam mais de uma solução possível e razoável”. A exemplo desses casos na atualidade, tem-se os novos conflitos sociais levados ao STF e impregnados de conteúdo moral, como as discussões sobre a validade de pesquisa em células-tronco embrionárias, aborto de feto anencéfalo e união entre pessoas do mesmo sexo (SARMETO, 2009, p. 102).

para responder as novas demandas” (2013, p. 504-505) e de superar a dicotomia “entre os sistemas da *civil law* e *common law*, trazendo consigo uma atividade judicial mais intensa” (2013, p. 506).

Indo além da prática jurídica, o movimento Direito e Literatura propõe um ensino jurídico com a análise interdisciplinar dos fatos sociais, que promove a ampliação do horizonte do jurista, a resolução mais adequada dos conflitos e a concretização dos direitos fundamentais. Ou seja, unir Direito e Literatura faz parte de um promissor campo metodológico interdisciplinar dedicado a proporcionar amplitude de reflexões críticas necessárias ao se enfrentar os desafios da realidade contemporânea (KARAM, 2017, p. 828).

Com a promulgação da Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9.394/96, percebe-se uma política de ensino mais preocupada com a construção de um saber científico reflexivo e não meramente repetitivo, no Brasil. Ademais, em 2018, foi homologada a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 5, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito e traz em seu Art. 5º, *caput* e I, que o ensino jurídico deve ser interdisciplinar e humanista (BRASIL, 2018).

A adoção de um currículo interdisciplinar e humanístico, que permita a formação de profissionais capazes de lidar com a nova realidade social plural e complexa, dialoga perfeitamente com a utilização do Cinema como recurso pedagógico ao ensino jurídico. Assim, o caminho para retirar a educação superior e o próprio sistema educacional brasileiro da crise ainda é longo, mas possível.

2. DIREITO E CINEMA: UM NOVO HORIZONTE JURÍDICO

Como visto no item anterior, o ensino jurídico deve caminhar para a interdisciplinaridade de abordagem metodológica e humaniza-

ção de seus profissionais e alunos. Para tanto é fundamental a interação transdisciplinar no campo das ciências humanas sociais: Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia e Arte.

Há muito Warat denuncia que a formação dos profissionais do Direito nos moldes do positivismo estava fadada ao fracasso, sobretudo porque impunha uma aprendizagem verticalizada, com restrição à crítica teórico-epistemológica. Para ele, a forma adequada de aprender as teorias jurídicas não poderia ser limitada, mas sim funcionar “como a matriz de uma dinâmica que ultrapassa os intentos de impor limites pelo saber e suas idealizações perfeitas e fracassadas. Porque se aprende o direito entregando suas certezas à morte” (WARAT, 2004, p. 382-383).

O autor defendia uma proposta existencial-pedagógica, com a postura subversiva do surrealismo e que busca “injetar um ponto de ato poético na educação e na pedagogia da idade digital” (WARAT, 2004, p. 407), chamando-a de “pedagogia do novo”, a qual “tem que ensinar o prazer de viver, não verdades a consumir” (WARAT, 2004, p. 416).

Na linha do pensamento de Warat, negando credibilidade ao ensino tradicional, pretende-se destacar que o olhar jurídico, necessário à pós-modernidade, pode ser alcançado com a utilização pedagógica do Cinema, “eloquente manifestação audiovisual da Arte, tem muito a contribuir na humanização do ensino do Direito, para produzir um conhecimento holístico, menos tecnicista e dogmático, rompendo com a tradição positivista arraigada nos cursos jurídicos pátrios” (FRANCO e GURGEL, 2016, prefácio).

Tanto a arte quanto o cinema possuem a linguagem narrativa, a finalidade e a estética. Souza e Nascimento afirmam, inclusive, que “o cinema na seara da arte procura recuperar uma sensibilidade amortecida pelo investimento prático em que o cotidiano se fez hábito, restabelecendo a capacidade criativa, uma das qualidades exigidas para o êxito profissional” (2011, p. 105).

Assim como “Direito e Música”, “Direito e Pintura”, a união entre “Direito e Cinema” decorreu do movimento *Law and Literature*, que surgiu, teoricamente, com a publicação da obra “The legal imagination”, de James Boyd White em 1973 e, desde então, adquiriu relevância como um dos movimentos de oposição ao formalismo jurídico (KARAM, 2017, p. 830). Sua influência chegou ao Brasil como o movimento “Direito e Literatura”, que só ganhou força a partir do final dos anos 90 e início dos anos 2000 (KARAM, 2017).

Cabe, nessa oportunidade, ressaltar a importância dos ensinamentos de Warat³, pioneiro em trazer o teatro, cinema e a poesia para o ensino jurídico no Brasil, que nos anos 70 e 80 já tecia críticas severas ao método formalista e positivista dos cursos de Direito, muito antes do movimento Direito e Literatura ter se consolidado em solo pátrio.

André Karam Trindade e Luísa Bernsts (2017, p. 238) apontam dois acontecimentos paralelos que contribuíram para expansão da implementação de estudos que envolvem Direito e Literatura no Brasil: a) a criação do Grupo de Trabalho *Direito e Literatura* no XVI Congresso Nacional do CONPEDI (novembro de 2007, em Belo Horizonte), por iniciativa de Marcelo Campos Galuppo; b) a criação do programa de televisão “Direito & Literatura”, produzido pela Fundação Cultural Piratini (TVE/RS), cujo piloto foi ao ar em março de 2008.

O programa de televisão inovador, citado acima, está no ar desde 2008, 11 anos ininterruptos de alcance não só de acadêmicos, mas da população em geral, com a produção executiva do próprio André Karam e a apresentação de Lenio Streck (TRINDADE e BERNSTS, 2017, p. 238).

3 Seu livro “A ciência jurídica e seus dois maridos”, publicado em 1985 com base na famosa obra de Jorge Amado, tornou-se leitura obrigatória para os estudiosos da união entre Direito e Literatura. Nele Warat tratava as duas faces da ciência jurídica, “recorrendo aos conhecidos maridos de Dona Flor: Teodoro é o ícone do cartesianismo, enclausurado nos dogmas erigidos pela razão, enquanto Vadinho é símbolo do desejo marginal, a voz do subsolo que não tem medo de refletir ludicamente suas contradições” (TRINDADE e BERNSTS, 2017, p. 233).

A expansão do ensino em Direito e Literatura também pode ser visualizada com o crescimento de grupos de pesquisa – cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – que mantêm produção intelectual específica e se consolidaram no cenário nacional, a exemplo do grupo criado e coordenado desde 2017 pela Profa. Dra. Miriam Coutinho de Faria Alves, da Universidade Federal de Sergipe, intitulado “Direito, Arte e Literatura” (TRINDADE e BERNSTES, 2017, p. 239), do qual as autoras deste artigo entusiasticamente fazem parte.

O Grupo de Pesquisa Direito, Arte e Literatura (CNPq/UFS) objetiva fomentar nos discentes de graduação e pós-graduação em direito investigações de caráter transdisciplinar, de forma pluritemática, inserido no vasto panorama do constitucionalismo contemporâneo e atuando nas relações entre direito, arte e literatura. As atividades desenvolvidas no grupo de estudos, pesquisa e extensão visam produzir conhecimento crítico no campo da epistemologia e hermenêutica jurídica contemporânea vinculados à linha de pesquisa dedicada aos estudos do imaginário jurídico a partir da estética artística e jusliterária com foco nas teorias narrativistas do direito. Faz parte também deste Grupo a linha de pesquisa em “Direito ambiental e Arte” coordenada pelo Prof. Dr. Eduardo Lima de Matos.

Sendo assim, com o desenvolvimento dessa perspectiva interdisciplinar no Brasil, ainda que permaneça em pequena proporção, sobretudo quando comparada à quantidade de cursos jurídicos em funcionamento, o cinema constitui importante recurso didático a ser mais explorado. Ele é capaz de desenvolver nos alunos a amplitude de visão da complexa realidade e dotá-los de habilidades e competências indispensáveis para a atuação profissional.

No entanto, ressalte-se que, a abordagem que se pretende fazer não se trata tão-somente de ver o direito representado no cinema,

como os filmes que abordam especificamente ambientes dos tribunais, mas também de analisar, sob a ótica jurídica, as várias versões da realidade do convívio humano e desenvolver nos alunos a capacidade cognitiva e criativa (SOUSA e NASCIMENTO, 2011).

Os filmes podem ser analisados sob a corrente “Direito no Cinema”, segundo Olivo e Martinez (2014, p. 157) desdobrando-se nos seguintes enfoques: (a) estudos de representação, (b) a formação de um gênero cinematográfico específico denominado cinema jurídico e (c) o exame de filmes como jurisprudência⁴ popular. Este último pugna por buscar no filme os elementos que permitam refletir sobre quais os conceitos e as expectativas que a comunidade pós-moderna possui sobre temas como justiça, processo, ética, moral etc.

Já as características dos “estudos de representação” são: trazer questões jurídicas relevantes ao cuidar da reprodução cinematográfica de instituições jurídicas (como os tribunais), de seus personagens etc. (OLIVO e MARTINEZ, 2014, p. 157). Contudo, a essência da utilização dessa união entre Direito e Cinema está no fato de superar o paradigma normativista e de conceber o Direito “não como um fenômeno hermético, mas como um elemento cultural que se relaciona de forma dinâmica com outros fenômenos de ordem social, política, econômica, etc.”. (OLIVO e MARTINEZ, 2014, p. 158).

É notório o enorme poder de transmissão de conteúdos que a arte possui e, nas palavras de Gurgel e Freitas (2019, p. 97), a “análise interdisciplinar possibilita uma compreensão mais ampla e profunda das diversas nuances da temática trazida à discussão, além de permitir um olhar mais humano, plural e sensível para ela”. Cattoni de Oliveira

4 Segundo os autores, o termo “jurisprudência” não se refere “à sua acepção corrente no nosso sistema jurídico - conjunto de decisões proferidas pelos tribunais -, mas sim à sua concepção ampla que abrange o estudo, o conhecimento e a ciência do direito, o que corresponde ao sentido que o termo *jurisprudence* possui nos países da common law” (OLIVO e MARTINEZ, 2014, p. 157).

propõe, inclusive, que “Só aquele que se coloca na perspectiva dos participantes envolvidos em questões jurídicas é capaz de adotar a postura hermenêutica adequada a compreender tais questões” (2009, p. 94).

Assim, a experiência didática do filme conta com a representação dos personagens, das cenas, dos recortes, do movimento e dos sons, todos emitidos de forma dinâmica a fim de configurar a trama central e permitir que o espectador, além de compreender a questão jurídica ali representada, sinta a emoção e a angústia dos envolvidos, sedentos de provimento judicial pacificador. Logo, a análise fílmica vai além do entendimento de diferenças conceituais, pois as noções de Justiça se interpenetram em um universo lógico-emotivo, por meio da vivência da consciência subjetiva de “personagens de carne e osso” (OLIVEIRA, 2018).

As cenas do cotidiano representam as experiências de vida real que, se ainda não foram, certamente serão levadas para o direito. Então, o ensino do direito pode ser permeado da epistemologia da Arte Cinematográfica, a fim de proporcionar interações entre professores e alunos através dos filmes, despertar nos espectadores diferentes sensibilidades, levar ao questionamento e à reflexão de pré-conceitos e valores pré-concebidos. Ou seja, um novo horizonte se abre para a hermenêutica jurídica quando se considera a experiência cinematográfica enquanto projeto pedagógico.

3. A NARRATIVA CINEMATOGRÁFICA COMO APORTE PEDAGÓGICO AO ENSINO DO DIREITO

Cientes da importância que a interdisciplinaridade tem na construção das decisões judiciais, foi proposto no item anterior um novo olhar sobre o Direito, através do Cinema e todas as reflexões que lhe advém, capaz de restaurar as possibilidades de uma comunidade democrática e participativa.

A arte como um todo tem o condão de nos mostrar uma realidade sem as cortinas românticas que muitos sobrepõem ao seu dia a dia. E nos dizeres de Lenio Luiz Streck “A cotidianidade do direito não nos toca. Ou seja, a realidade não nos ‘diz nada’. Mas, as ficções, sim. [...] Necessitamos do absurdo, do impossível, para constatar a crueldade do mundo que nos cerca [...]” (2013, p. 62).

Defende-se, portanto, que o cinema é um dos aportes que o jurista necessita para pensar a realidade social, para vislumbrar possíveis conflitos sociais e, sobretudo, para humanizar o seu olhar sobre estes. Ocorre que a mera observação da realidade não surte os mesmos efeitos da reflexão criada com os planos, as imagens em movimentos, os sons e as narrativas do cinema.

Nos filmes, a narrativa é pluridimensional e direcionada pela câmera, o que permite uma infinidade de recursos visuais, como o de ampliar, reduzir, acelerar, focar, dar visões sobrepostas etc. Com o grande plano, por exemplo, o espaço se amplia, e com a câmera lenta o movimento de torna mais devagar. Assim, diante dos inúmeros recursos que a câmera possui, é crível compreender que “a natureza que se dirige à câmera não é a mesma que a que se dirige ao olhar” (BENJAMIN, 1994, p. 189).

Walter Benjamin, citando Werfel, diz que o sentido do cinema “está na sua faculdade característica de exprimir, por meios naturais e com uma incomparável força de persuasão, a dimensão do fantástico, do miraculoso e do sobrenatural” (1994, p. 177). Benjamin acrescenta que “os múltiplos aspectos que o aparelho pode registrar da realidade situam-se em grande parte *fora* do espectro de uma percepção sensível normal” (1994, p. 189 e 190).

A narrativa cinematográfica, embora seja fictícia e possa apelar ao exagero, em muito se assemelha à realidade, como já observado no item anterior. Dessa forma, como um lugar de reflexão sobre as relações so-

ciais, o cinema amplia os horizontes jurídicos sobre o fato social (FRANCO e GURGEL, 2016) e, portanto, tem-se a realidade exposta através dos filmes muito mais profunda e detalhada do que se poderia visualizar a olho nu, diante da limitada condição humana de perceber.

Ademais, qualquer filme pode levar à reflexão, até mesmo aqueles classificados como “comédias” ou considerados como produções direcionadas às massas. Conforme afirma Benjamin (1994) a “era da reprodutibilidade técnica” da arte, surgida com a fotografia e ampliada com o cinema, provocou em verdade uma “refuncionalização” da natureza da própria arte. Assim, a possibilidade da hilaridade coletiva, por exemplo, é tida como “eclosão precoce e saudável” da psicose de massas geradas pelo próprio filme (BENJAMIN, 1994, p. 190).

A globalização das tecnologias permitiu uma ampliação do acesso ao cinema, por exemplo, o que proporcionou um novo modo de interação entre as massas e às obras de arte. Sabe-se que as massas se identificam com os filmes mais grotescos e irreverentes justamente por sua capacidade de se aproximar da realidade social. Logo, “[...] as massas procuram na obra de arte *distração*, enquanto o conhecedor aborda com *recolhimento*. Para as massas a obra de arte seria objeto de diversão, e para o conhecedor, objeto de devoção” (BENJAMIN, 1994, p. 192).

Diante da constatação de que o projeto pedagógico de ensino do direito através do apego ao formalismo e às legislações não encontra guarida na pós-modernidade, percebe-se a importância das narrativas cinematográficas como aporte fundamental à formação do jurista. Nesse sentido, entende-se que a “ligação entre a teoria jurídica acadêmica e a realidade política, econômica e social pode ser alcançada pela práxis do Cinema” (FRANCO e GURGEL, 2016). É necessário expandir os horizontes jurídicos “permitindo uma abordagem muito mais ampla, multifacetada e profunda dos mesmos, para repensar sua existência, alcance e significado na pós-modernidade” (FRANCO e GURGEL, 2016).

Contudo, não basta a apreciação do filme, para se configurar uso de metodologia própria entre Direito e Cinema. O docente deve implementar uma forma de interseção em sala de aula, a exemplo de: elaborar um questionário ou roteiro de articulações de conceitos, valores, princípios e normas; promover debates e discussões que possibilitam argumentos e posturas variadas; ou ainda, recorrer à elaboração de resenhas ou críticas pelos discentes (SOUSA e NASCIMENTO, 2011, p. 111). Quanto aos debates e discussões o docente deve estar atento para não perder o controle de turmas numerosas quando intermediar a discussão, já que o debate espontâneo poder trazer opiniões pessoais e conflito entre os discentes.

Segundo Sousa e Nascimento (2011, p. 117), o uso de cinema no ensino jurídico pode apresentar diferentes finalidades: promover a sensibilização, perceber o papel social da profissão, transmitir e fixar informações, capacitar a expressividade da argumentação, pensar e refletir; bem como: incorporar variações nas técnicas de trabalho, treinar a eloquência, tornar as unidades temáticas mais breves e identificar com clareza os valores estéticos.

Ao passo que os estudos de Direito e Cinema vão ganhando corpo, fica o alerta para que o cinema possa ser, de fato, bem utilizado. Para tanto deve-se ir além da análise de conteúdos dogmáticos do Direito no filme, transpor a leitura e problematizar narrativa *versus* realidade, ou seja, ir além da proposta de cinema como crítica que apenas encara o filme como um texto (SANTOS e RODRIGUES, 2014, p. 95).

Apesar de inexistem pesquisas, até o momento, que comprovem a eficácia e o valor pedagógico do estudo jurídico através do cinema, os relatos dos docentes que assim procedem são bastante promissores e mostram que “existem novas formas e níveis possíveis de aprendizagem, como confirmou Barbosa (2009) na pesquisa que empreendeu junto à Universidade La Salle em Bogotá. O mundo de

hoje é muito mais imagem do que texto [...]” (SOUZA e NASCIMENTO, 2011, p. 110).

Assim, a tarefa do docente é elaborar novas interpretações à imagem filmica e não reproduzir os temas transmitidos pelos filmes, ou seja, utilizar o cinema como instigação à reflexão, como induzimento ao pensamento heurístico, “como pré-texto para o desvelamento do que se encontra velado a fim de construir novos discursos” (SANTOS e RODRIGUES, 2014, p. 93).

Por tudo quanto fora exposto, imperioso se faz construir projetos pedagógicos, como o evidenciado nesse artigo, através do Cinema, que se compatibilizem com a discussão de teorias da argumentação e permitam a procura racional e intersubjetivamente controlável da melhor resposta para os casos difíceis do Direito.

O fato é que, não só o cinema, mas também outras áreas do saber devem permear o ensino jurídico, sob pena da atuação profissional dos juristas não ser capaz de atender à complexidade das demandas sociais pós-modernas. Nas palavras de Lenio Streck “ou se acaba com a standardização do direito ou ela acaba com o que resta da ciência jurídica” (2011, p. 409). Por fim, conclui-se que a Arte e o Direito devem caminhar juntos, num fazer estético que os une e sacia.

CONCLUSÃO

Após constatar a defasagem e crise no ensino jurídico, sobretudo brasileiro, propõe-se que uma das possíveis soluções seria construir projetos pedagógicos que incluam a interseção entre Direito e Cinema, colaborando para que os juristas tenham uma formação humanizada e capaz de lidar com as demandas, conflitos e relações sociais pós-modernas.

A união entre Direito e Cinema restou entendida como importante recurso reflexivo, que desenvolve nos alunos a amplitude de

visão da complexa realidade, dotando-os de habilidades e competências indispensáveis para a atuação profissional. Como outrora mencionado, a origem dessa união se deu com o aprofundamento do movimento “Direito e Literatura”, que defendia um ensino jurídico com a análise transdisciplinar dos fatos sociais, promovendo a ampliação do horizonte do jurista, a resolução mais adequada diante da complexidade dos conflitos e a concretização dos direitos fundamentais.

As formas de implementar essa interseção com o cinema em sala de aula, e utilizar a narrativa cinematográfica como aporte pedagógico ao ensino do Direito, foram abordadas no terceiro item deste artigo. Contudo, repise-se que, ao se utilizar dessa metodologia, o docente deve estar atento, intermediar as discussões e promover atividades sem se afastar da finalidade que pretende atingir. A exemplo dessas finalidades, tem-se: a promoção da sensibilização ou reflexão; a percepção da própria realidade plural e complexa; e, a identificação de valores estéticos, que possibilitem repensar as matrizes do pensamento jurídico contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luiz Roberto. **Neoconstitucionalismo e Constitucionalização do Direito**. Revista de Direito Administrativo, v. 240, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Mágica e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. I. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. O direito na pós-modernidade. In: **Revista Sequência**, UFSC. Florianópolis, SC, Brasil. ISSN 2177 7055, nº 57, p. 131-152, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/download/14951/13642.%20Acesso%2011%20mai%202012>. Acesso em: 29 de outubro de 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 17 de novembro de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

BRASIL. **Resolução do CNE/CES nº 5/2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 122. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&-category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. **Ronald Dworkin: De que maneira o direito se assemelha à literatura?** Revista da Faculdade Mineira de Direito, UFMG, Belo Horizonte, nº 54, p. 91-118. jan./jun. 2009.

COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu A. **História do Brasil**. 11ª Ed. São Paulo: Scipione, 2005.

DWORKIN, Ronald. **Justiça para ouriços**. Título Original: Justice For Hedgehogs. Trad.: Pedro Elói Duarte. Coimbra: Edições Almedinas, 2012.

FRANCO, A. B. e GURGEL, M. A. R. L. Prefácio. In: **Direito e cinema: uma expansão dos horizontes jurídicos a partir da linguagem cinematográfica**. Organizado por: Ângela Barbosa Franco, Maria Antonieta Rigueira Leal Gurgel. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2016.

GURGEL, M. A. R. L. e FREITAS, G. D. N. de. Uma ponte para a paz entre o cravo e a rosa: a possibilidade de aplicação da Justiça Restaurativa aos conflitos domésticos e familiares derivados da condição de gênero. In: **Direito e Música: a poética como contributo para a compreensão da justiça**. Organizado por: Ângela Barbosa Franco e Maria Antonieta Rigueira Leal Gurgel. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2019.

KARAM, Henriete. Questões teóricas e metodológicas do direito na literatura: um percurso analítico-interpretativo a partir do conto *Suje-se gordo!*, de Machado de Assis. In: **Revista Direito GV**, São Paulo, V. 13 n° 827-865, 2017. ISSN 2317-6172. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v13n3/1808-2432-rdgv-13-03-0827.pdf> Acesso em: 05 de dezembro de 2019.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. In: **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/8020>. Acesso em: 15 novembro de 2019.

OLIVEIRA, Mara Regina de. **Por uma aproximação entre Direito e Cinema**. Publicado em abril de 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/justica/por-uma-aproximacao-entre-direito-e-cinema-0k4vxj3it6ja-g0oefp7acvkpe/> Acesso em: 25 de novembro de 2019.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de; MARTINEZ, Renato de Oliveira. Direito, literatura e cinema: o movimento direito e literatura como modelo teórico para os estudos direito e cinema. In: **Anais do II CIDIL**. V. 2, N. 1, jul. 2014. KATHÁRSIS - Centro de Estudos em Direito e Literatura da IMED. p. 144 a 165. Disponível em: http://www.rdl.org.br/_arquivos/-31.pdf. Acesso em: 12 de outubro de 2019.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ANDRADE, Layanna Maria Santiago. Por um novo Método no Ensino Jurídico. In: **Reflexões sobre a docência jurídica**. Série Estudos de Metodologia. Organizado por: Flávia Moreira Guimarães Pessoa. V. I, 2013, ISBN 978-85-99921-14-2. Aracaju: Evocati, 2013.

SANTOS, Diego Prezzi; RODRIGUES, Rene Chiquetti. Cinema e direito – elementos para uma reflexão acerca das possibilidades de crítica a partir do uso do cinema como recurso pedagógico no ensino jurídico. In: **Revista Jurídica UNICURITIBA**, v. 1, n° 34, 2014. P. 78-96.

SARMENTO, Daniel. O neoconstitucionalismo no Brasil: riscos e possibilidades. In: **Revista Brasileira de Estudos Constitucionais**. Belo Horizonte, v. 3, n. 9, p. 95-133, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/fd58/230b669c4f9e0792bb940c54183969eac761.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2019.

SOUSA, Ana Maria Viola de.; NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira. **Direito e Cinema - uma visão interdisciplinar**. Revista Ética e Filosofia

Política, Nº 14, V. 2, 2011. Disponível em http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2011/10/14_2_sousa_nascimento_8.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

STRECK, Lenio Luiz. **Verdade e Consenso. Constituição, hermenêutica e teorias discursivas**. 4ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. Porque precisamos de grandes narrativas no e do direito. In: **Direito e literatura: por que devemos escrever narrativas?** Organizadores: Bernardo Gomes Barbosa Nogueira e Ramon Mapa da Silva. Belo Horizonte: Arraes, 2013. p. 61 - 66.

TRINDADE, André Karam; BERNSTIS, Luísa Giuliani. **O estudo do direito e literatura no brasil: surgimento, evolução e expansão**. ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura. V. 3, n. 1, jan./jun. 2017. DOI: 10.21119/anamps.31.225-257. Disponível em: <http://rdl.org.br/seer/index.php/anamps/article/view/326>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino jurídico: o sonho acabou**. Vol. II. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO MINISTÉRIO PÚBLICO: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS E CENTROS DE ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTOS FUNCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO.



LUÃ SILVA SANTOS VASCONCELOS*

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é tratar da formação docente no âmbito do Ministério Público brasileiro, exortando a importância da adoção de um programa de formação de formadores nas suas Escolas e Centros de Estudos e Aperfeiçoamentos Funcional. Como questões norteadoras a serem enfrentadas apontou-se: quais são as principais estratégias de ensino-aprendizagem recomendadas para a docência nas Escolas de formação e aperfeiçoamento funcional? Quais os desafios para adoção de um programa permanente de formação pedagógica nas Escolas e nos Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público? A metodologia utilizada será a do método hipotético-dedutivo, que se caracteriza principalmente pelo seu aspecto lógico. Ainda, serão abordadas técnicas de pesquisa qualitativa, com base em dados teóricos, obtidos através de pesquisa bibliográfica exploratória.

Palavras-chave: formação. Docente. Estratégias. Desafios. Ministério Público.

* Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduado em Direito Constitucional e Direito Administrativo. Analista do Ministério Público de Sergipe- área Direito. Coordenador Administrativo e Pedagógico da Escola Superior do Ministério Público de Sergipe.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to deal with teacher training in the context of Brazilian Public Ministry, emphasizing the importance of adopting a training program for trainers in their Schools and Centers for Functional Studies and Improvements. As guiding questions to be faced were pointed out: what are the main teaching-learning strategies recommended for teaching in training and functional improvement schools? What are the challenges for the adoption of a permanent program of pedagogical formation in the Schools and in the Center for Studies and Functional Improvement of the Public Prosecution? The methodology used will be that of the hypothetical-deductive method, which is mainly characterized by its logical aspect. Also, qualitative research techniques will be approached, based on theoretical data, obtained through exploratory bibliographic research. Keywords: Formation. Teacher. Strategies. Challenges. Public Ministry

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é tratar da formação docente no âmbito do Ministério Público brasileiro, exortando a importância da adoção de um programa de formação de formadores nas suas Escolas e Centros de Estudos e Aperfeiçoamentos Funcional, a fim de fomentar o estabelecimento de um padrão mínimo de capacitação a partir da valorização do desenvolvimento de competências relacionadas ao saber ensinar em relação aos docentes.

A justificativa do trabalho é incentivar a adoção de um programa permanente de formação de formadores nas Escolas Centros de Estudos e Aperfeiçoamentos Funcional, incentivado pela atuação da Unidade Nacional de Capacitação do Conselho Nacional do Ministério Público, como órgão nacional com atribuição de regulamentar os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento dos membros e dos servidores do Ministério Público, tornando-se assim tal exigência uma política institucional do Ministério Público brasileiro.

Como questões norteadoras que circundam o presente artigo pode-se apresentar: quais são as principais estratégias de ensino-apren-

dizagem recomendadas para a docência nas Escolas de formação e aperfeiçoamento funcional? Quais os desafios para adoção de programa permanente de formação pedagógica nas Escolas e nos Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público?

Dessa forma, o estudo invoca uma reflexão principal advinda de uma percepção empírica, relativa à habitualidade nos processos formativos em geral de se deparar, após a sua conclusão, com a constatação que o professor tem domínio do conteúdo, mas não possui a chamada “didática”. É justamente a partir desse cenário, muito mais comum do que aparenta ser, que surge o seguinte problema da pesquisa: quais as principais estratégias e os desafios das Escolas e Centros de Estudos e Aperfeiçoamentos Funcional do Ministério Público para mudança do paradigma tradicional de ensino na formação docente?

A metodologia utilizada será a do método hipotético-dedutivo, que se caracteriza principalmente pelo seu aspecto lógico. Ainda, serão abordadas técnicas de pesquisa qualitativa, com base em dados teóricos, obtidos através de pesquisa bibliográfica exploratória.

1. NOÇÕES DA ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL DAS ESCOLAS E CENTROS DE ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTO FUNCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO

A formação e o aperfeiçoamento profissional dos servidores públicos, integrantes de órgãos da Administração Pública direta ou indireta, seja em nível federal, estadual, distrital ou municipal pode ser realizada por entidade integrante da estrutura administrativa de tais entes, denominada de Escola de Governo. A previsão da criação das Escolas de governo encontra assento na Constituição Federal de 1988, no art. 39, §2º¹, incluído pela Emenda Constitucional 19/1998.

1 Art. 39. [...]§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios

Nesse sentido, o Decreto Federal nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006² fixou o conceito normativo de escola de governo como “instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”. Portanto, as Escolas de Governo são essencialmente órgãos ou instituições integrantes da estrutura administrativa do Poder Público em todas as suas esferas, vocacionadas, sobretudo, à formação inicial e continuada dos servidores públicos.

Seguindo as diretrizes de uniformização de um modelo contínuo de formação dos servidores públicos, a partir das disposições do art. 37, §2º da CF, a reforma judiciário introduzida pela Emenda Constitucional 45/2004, aperfeiçoou no âmbito do poder judiciário a previsão da oferta de cursos oficiais de preparação, aperfeiçoamento e promoção de magistrados prevendo, no art. 93, IV da CF, inclusive, como etapa obrigatória do processo de vitaliciamento, a participação em curso oficial ou reconhecido por escola nacional de formação e aperfeiçoamento de magistrados.

Assim, as Escolas e Centros de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público à semelhança do modelo previsto para o Poder Judiciário, também possuem a mesma atribuição a que se refere o art. 93, IV da CF, interpretação essa extraída da norma de extensão inserta no art. 129, §4º da lei maior, que determina a aplicação ao Ministério Público, no que couber, o disposto no art. 93 da Constituição Federal.

Logo, a capacitação de recursos humanos e o aperfeiçoamento de todos que compõem o Ministério Público são essenciais para uma boa

ou contratos entre os entes federados. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)
2 Adverte-se que o Decreto Federal nº 5707/2006 foi revogado pelo DECRETO Nº 9.991, DE 28 DE AGOSTO DE 2019. A citação do decreto revogado neste trabalho tem o condão de apresentar um conceito de Escolas de Governo, embora extraído de um decreto que foi formalmente revogado apresenta relevância doutrinária.

prestação do serviço público, especialmente no que diz respeito à atividade-fim da própria Instituição.

2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM RECOMENDADAS PARA A DOCÊNCIA NO ÂMBITO DO MINISTÉRIO PÚBLICO

A aceitação da importância da metodologia e didática do ensino superior passa necessariamente por uma fase prévia de elevação da formação pedagógica do professor à condição de etapa essencial ao processo formativo do aluno.

Nesse sentido, crê-se que o primeiro passo foi dado com a determinação emanada pela Resolução nº 12/83 do Conselho Federal de Educação impondo a obrigatoriedade que os cursos de pós-graduação *lato sensu* destinem uma carga horária mínima para tratar de disciplinas pedagógicas. Não sem razão, andou bem o referido Conselho ao editar essa norma, vez que se no momento da graduação, à exceção do curso de Pedagogia, não é destinada atenção devida a esse conteúdo pedagógico, talvez o momento adequado resida justamente numa etapa posterior em que o profissional direcionando sua carreira para uma área de conhecimento específica, será orientado a avançar na formação pedagógica essencial para a construção de uma nova forma de transmissão do conhecimento.

Assim, contextualizando com a realidade da formação das Escolas do Ministério Público tem-se que a metodologia ativa pode incentivar a participação dos alunos à medida que foge do modelo de aula expositiva que, muitas vezes serve apenas para transmitir o que esses alunos já possuem de conhecimento técnico.

A seguir, serão apresentadas em linhas gerais as principais metodologias ativas, consideradas como a diversidade de “técnicas que têm o objetivo de encorajar os alunos a realizar mais trabalhos do curso, durante as aulas” (LOWMAN, 2004, P.194), sendo perfeitamente acon-

selhável sua utilização no processo formativo de membros e servidores do Ministério Público brasileiro.

A Técnica de *fracionamento* ou *Phillips 66* “consiste em fracionar um grupo grande em pequenos grupos de modo a facilitar a discussão. É chamada também de *Phillips 66* porque seu difusor Donald Phillips propôs que grupos de seis pessoas discutissem um assunto durante seis minutos” (GIL, 2009, p. 82). Trata-se de uma estratégia de discussão em pequenos grupos que visa a estimular participação de todos os seus membros, uma vez que ao findar o tempo para discussão, cada integrante passará para outro grupo de discussão, e assim por diante até que todos discutam em todos os grupos.

Outra estratégia de discussão em pequenos grupos que pode ser recomendada a utilização trata-se do *Grupo de verbalização e grupo de observação (GV/GO)*, no qual “metade dos alunos da classe forma um círculo central (grupo de verbalização) com a finalidade de discutir um tema, enquanto a outra metade forma um círculo exterior a esse (grupo de observação) com o objetivo de proceder à análise do comportamento do primeiro grupo” (GIL, 2009, p. 83). Vê-se que, o grupo de verbalização desempenha um papel importante de discussão ao passo que o grupo de observação exerce a atitude passiva de ouvir, podendo formular suas próprias conclusões. Ressalte-se que é recomendável que inverta os papéis dos participantes nesses dois grupos.

Na linha de inovação das técnicas de ensino, merece ser citada a denominada, *Problem- Based Learning (PBL)*, cuja tradução livre é aprendizagem por meio de problemas. Tal estratégia pode ser conceituada como a técnica de ensino-aprendizagem que se vale da análise de casos complexos, que podem ou não vir a envolver elementos jurídicos (FERREIRA, 2009, p. 66). As Escolas do Ministério Público poderiam valer-se desta técnica para contribuir com a oferta de um meio de capacitação que fomente a aprendizagem, através da resolução de um problema

posto, que inclusive pode ser um *hard case* de atuação profissional recorrente e controversa no âmbito da Instituição, facilitando, inclusive o estabelecimento de estratégias para resolução de problemas complexos.

O método *PBL* é enaltecido por Flávia Pessoa e Layanna Andrade:

Inspirado no método de aprendizagem baseado em problemas (*Problem- Based Learning -PBL*), cuja notoriedade é mais comum dentre os cursos da área da saúde, aposta-se que no futuro seja o método preponderante nos diversos cursos, inclusive no ensino do Direito. Ao menos, a não ser assim, afigura-se como uma alternativa de ensino jurídico e motivacional, tendo como protagonista o aluno, com foco na aprendizagem, através da exploração de problemas variados, corroborado inclusive para oxigenação dos métodos de interpretação e de argumentação jurídica, essenciais à resolução das novas contendas judiciais e à fundamentação do discurso (PESSOA E ANDRADE, 2013, p. 506).

Por sua vez, o *método do caso* é uma técnica que se adequa aos fins das escolas de formação inicial e continuada do Ministério Público, já que objetiva o desenvolvimento de habilidades contributivas para a análise de decisões judiciais. Hodiernamente, tal estratégia ganha ainda mais relevância na prática jurídica, com o momento de constante valorização dos precedentes no sistema jurídico, mesmo em sistema da *civil law* como é o brasileiro. No entanto, cumpre ressaltar que “essa ferramenta didática enfatiza mais a fundamentação e os argumentos que embasam a solução proposta do que a resolução do caso em si, embora tenha sofrido alterações ao longo da história” (RAMOS E SCHORSCHER, 2009, p. 49). Aponta-se como vantagem dessa técnica que a análise das decisões “ possibilita, ainda, dentre outros fatores, examinar como foram construídos os argumentos, verificar se há tre-

chos meramente retóricos, se prevalece a fundamentação jurídica, se há coerência entre os argumentos apresentados e a decisão final” (RAMOS E SCHORSCHER, 2009, p. 53)

A simulação é outra metodologia ativa que pode ser utilizada na formação dos membros do Ministério Público. Em suma, as simulações “são, portanto, estratégias que colocam o aluno bem próximo de situações reais e que possibilitam um *feedback* imediato acerca das consequências de seus comportamentos, atitudes e decisões” (GIL, 2009, p. 85)

Como estratégia pedagógica as simulações podem auxiliar na fase de vitaliciamento dos membros recém-ingressos na carreira, através da realização de *workshops* que utilizem como técnica de aprendizagem a simulações de júri, considerando que dentre o plexo de atribuições do Ministério Público o Júri revela-se uma atividade que requer uma preparação especial e, assim sendo, as Escolas de Formação devem propiciar meios modernos para contribuir nessa formação específica.

3 A FORMAÇÃO DE FORMADORES: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DAS ESCOLAS E CENTRO DE ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTO FUNCIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO

A formação de formadores é uma política estratégica pedagógica que, em apertada síntese, objetiva o desenvolvimento de competências ou habilidades do profissional que atua no planejamento e execução de ações de capacitação.

Nesse sentido, a respeito da formação de formadores e sua fases, tem-se que:

À formação inicial cumpre basicamente duas funções: em primeiro lugar, a de formação dos futuros docentes, de forma a

assegurar uma preparação de acordo com as funções profissionais que os professores deverão desempenhar. Em segundo lugar, a formação inicial tem a função de certificar o exercício docente. O principal objetivo da formação inicial deve ser o de ensinar a “competência de classe ou conhecimento do ofício”, de tal forma que os professores sejam indivíduos hábeis na tarefa de ensinar. De um ponto de vista mais geral, a formação de professores deve contribuir para que eles se formem como pessoas, compreendam sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva sobre seu ensino. No nível de formação inicial, os formadores de formadores são aqueles profissionais encarregados de desenhar e/ou desenvolver um currículo que inclua os componentes necessários para propiciar um legítimo aprender a ensinar dos futuros docentes (VAILLANT, p. 284).

Neste citado processo, o papel do formador de formadores é exercido por quem está “dedicado à formação de professores e realiza tarefas diversas, não só em formação inicial e permanente de docentes, como em planos de inovação, assessoramento, planejamento e execução de projetos em áreas de educação formal, não formal e informal” (VAILLANT, p. 278).

Portanto, a formação de formadores na área pedagógica das Escolas de aperfeiçoamento funcional, e aqui tratando-se especificamente das Escolas do Ministério Público, cinge-se ao formato de que os docentes destas Escolas para que venham a exercer uma atividade docente perante seus pares, além de ter o necessário conhecimento dos conteúdos das disciplinas acadêmicas devem ter, também, conhecimento pedagógicos suficientes para transmitir o conteúdo da melhor forma possível aproveitando todas as potencialidades dos alunos.

A formação pedagógica para professores das escolas de Magistratura e do Ministério Público apresenta um fator complicador. Normalmente, os docentes dessas escolas são profissionais que atuam na área fim do órgãos e desempenham a docência como um atividade complementar, e assim sendo mesmo que em grande parte dos casos constata-se que tenham titulação acadêmica relevante tais como, mestre, doutor, pós-doutor nem todos se dispõem a passar por uma formação pedagógica completa que os coloquem aptos a serem formadores nessas escolas de governo.

E nessa linha intelectual as escolas de governo como centros de formação, voltadas precipuamente para a capacitação do servidor público devem se adequar ao modelo gerencial, buscando sempre a concretização do princípio constitucional da eficiência.

Neste cenário posto, contextualizando com a temática proposta tem-se que no âmbito das escolas de governo uma das medidas que mais se coaduna com a adoção desse modelo é a mudança do paradigma do ensino-aprendizagem. Os órgãos ou instituições que desempenhem o papel de promoção de capacitação *interna corporis*, devem iniciar essa reformulação com a adoção de um modelo de aprendizagem que valorize o aluno, colocando-o no papel principal desse ciclo. Para tanto, exsurge como uma das alternativas que a moderna andragogia³ recomenda, a adoção da formação de formadores como uma etapa do processo de ensino-aprendizagem.

A construção de um novo paradigma, consistente na aceitação da necessidade de implantação de cultura formato à formação pedagogicamente de professores de outras áreas, deve passar inicialmente pela

³ Termo utilizado para referir-se à educação voltada à formação de adultos visando adequar terminologicamente, vez que o termo pedagogia é costumeiramente utilizado indistintamente tanto para aprendizagem de crianças quanto de adultos. Inobstante, tal advertência considerando a difusão e aceitação do termo pedagógico para se referir também a educação de adultos, o presente trabalho tratará os termos indistintamente.

criação de uma cultura de planejamento pedagógico nas escolas do Ministério Público, para posteriormente a partir desse planejamento capacitar os formadores visando aliar ao seu conhecimento técnico modernas estratégias pedagógicas, comprovadamente eficientes para o alcance da aprendizagem.

Dentre as Escolas de governo, as Escolas Judiciais seguindo as diretrizes fixadas pela ENFAM⁴ (Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados) encontram-se em uma situação de vanguarda no tocante à adoção de modernas práticas didático-pedagógicas, destacando-se, dentre elas, a oferta de cursos voltados à formação dos formadores, para que possam vir a conduzir com eficiência o processo de formação dos magistrados, com foco no desenvolvimento de competências.

A implementação de um modelo pedagógico nas escolas de governo, que inclua dentre as suas diretrizes a imprescindibilidade da oferta de um curso de formação de formadores é sem sombra de dúvidas uma grande iniciativa que em última análise traduz, nessa área de atuação, uma expressão da Administração Pública gerencial.

Destaque-se ainda que, no âmbito do Poder Judiciário e de acordo com a regulamentação da ENFAM, já mencionada, o docente somente poderá conduzir uma ação pedagógica se tiver realizado o curso denominado de formação de formador. Logo, tal exigência tem o condão de ser um importante fator multiplicador dessa formação, já que a partir dela pretende-se que o docente além da competência relativa ao conhecimento a ser ensinado tenha, também, a competência relativa à habilidade de ensinar.⁵

4 A Resolução nº 2/2016 da ENFAM em seu art. 35 dispõe que a “formação de formadores tem por objetivo desenvolver, continuamente, competências profissionais referentes à docência e à organização do trabalho pedagógico de formação de magistrados”.

5 A esse respeito cumpre citar a orientação dada pela ENFAM, no sentido que: “As competências podem ser divididas em dois grupos: competências relativas ao conhecimento a ser ensinado e competências relativas às habilidades para ensinar. No que diz respeito às competências relacio-

Esse processo de formação de formadores ganha especial importância no ambiente da capacitação profissional, em que o público-alvo já possui conhecimentos técnicos na área do treinamento e por isso pode resultar em desestímulo à participação. Ademais, o principal aspecto pedagógico a ser levado em consideração na implementação dessa diretriz é adotar a problematização como mecanismo de formação, fazendo com que a prática profissional seja aliada a teoria, privilegiando uma produção reflexiva de saberes.

Por outro turno, quanto a esse processo de formação de formadores no âmbito do Ministério Público brasileiro tem-se que não há normatização que regule ou o exija como condição para que os formadores possam exercer a função docente nas Escolas e Centro e Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público.

A explicação dessa situação pode partir da inexistência, ao menos até recentemente, de um órgão nacional que seja responsável por uniformizar os parâmetros mínimos para a formação dos membros e servidores dos Ministérios Públicos dos Estados e da União, como passou a existir na seara do Poder Judiciário, com a previsão da criação da ENFAM integrante da estrutura do Superior Tribunal de Justiça, incluída na Constituição Federal pela Emenda Constitucional 45/2004⁶.

nadas ao conhecimento a ser ensinado, espera-se que o formador de uma escola judicial tenha profundo conhecimento do tema objeto da ação educacional, tanto na perspectiva teórica quanto na prática. Esse conhecimento do conteúdo propriamente dito inclui, igualmente, as principais aplicações práticas, visão global do sistema judicial e compreensão de como o tema em estudo se relaciona com o todo. As competências concernentes às habilidades para ensinar dizem respeito ao domínio do conhecimento pedagógico, que envolve a compreensão não só da aprendizagem do adulto mas também dos fundamentos e práticas de avaliação. Além disso, o formador deve ser capaz de estabelecer uma clara distinção entre crenças, opiniões pessoais e ética profissional, sempre considerando prioridade as necessidades dos formandos”. (ENFAM)

6 A esse respeito DANTAS sintetiza “a previsão da ENFAM, como já registrado foi outra importante inovação promovida pela EC nº 45/2004, em correspondência a necessidade de se criar um órgão nacional que sistematizasse e coordenasse as atividades das escolas judiciais já existentes no âmbito dos tribunais de justiça e regionais federais, conforme já há muito era demandado” (DANTAS, 2013, p. 472).

No âmbito do Ministério Público, esse cenário tende a sofrer alteração a partir da estruturação da Unidade Nacional de Capacitação (UNCNMP), órgão com atuação nacional e funcionamento junto ao Conselho Nacional do Ministério Público, criado por meio da Resolução nº 146 de 21 de junho de 2016. Ocorre que, a UNCMP, somente em maio de 2018, quase dois anos após a sua criação, que teve instituído o seu regulamento pela Resolução nº 187, de 4 de maio de 2018, prevendo que dentre outras atribuições lhe compete: “regulamentar, por meio de diretrizes gerais, os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento dos membros e dos servidores do Ministério Público, respeitadas a autonomia pedagógica das escolas institucionais de cada ramo do Ministério Público brasileiro, bem como as peculiaridades a nortear as atividades e necessidades específicas de cada ramo ministerial” (art.5º).

Em que pese, vislumbrar no horizonte a possibilidade de mudança desse panorama, atualmente, tem-se que a Unidade Nacional de Capacitação do Conselho Nacional do Ministério Público, ainda, não regulamentou os cursos de formação inicial e continuada, tampouco previu requisitos mínimos, dentre eles a exigência de formação docente, para que um ministrante possa exercer a capacitação nas Escolas e Centros de Estudos e Aperfeiçoamentos Funcional do Ministério Público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na área de atuação das Escolas e Centros de Apoio Funcional dos Ministérios Públicos a implementação de uma política institucional de formação pedagógica dos Formadores docentes e de sua própria equipe pedagógica propiciará uma mudança de patamar à medida que a valorização de conhecimentos didáticos e pedagógicos aliada ao, também, imprescindível conhecimento técnico na área objeto da

capacitação valorizará, sobremaneira, a eficiência administrativa na oferta de cursos de qualidade, tanto sob o ponto de vista técnico quanto pedagógico.

É importante destacar que dentre as estratégias apresentadas não há que se falar em uma melhor que outra. O que deve prevalecer é a utilização daquela que se mostra mais adequada para os objetivos de um determinado processo formativo, cabendo ao planejamento pedagógico definir qual delas que se mostra mais consentânea, inclusive, a depender do que se pretenda alcançar com a capacitação ser aconselhável utilizar até mesmo uma das tradicionais estratégias de ensino como a aula expositiva.

Quanto as novas estratégias ou técnicas de ensino-aprendizagem sugeridas neste trabalho para inserção no processo formativo das Escolas do Ministério Público, primeiramente, devem ser integradas à formação prévia dos formadores dessas Escolas para em um segundo momento, estes atores essenciais nesse processo sensibilizados da importância da adoção de novas técnicas utilizem-nas nas vindouras capacitações.

A partir de toda a situação analisada no presente trabalho, quanto ao estado da arte relativo à regulamentação da docência no âmbito do Ministério Público brasileiro, apresenta-se a título de contribuição para vindouras discussões, os seguintes desafios a serem enfrentados pelas Escolas e Centros de Estudos e Aperfeiçoamentos Funcional do Ministério Público, em busca da adoção de parâmetros mínimos para a formação dos seus formadores:

- A) Diversamente do cenário de formação de magistrados, no âmbito do Ministério Público, objeto deste trabalho, não se alcançou o patamar que se encontra o Judiciário. Não existe na estrutura do Ministério Público brasileiro um órgão com atribuições equivalentes as da ENFAM que congregue,

regulamente, credencie e fiscalize os cursos que são ofertados pelas Escolas institucionais do Ministério Público. Essa ausência de unificação e de regulamentação à semelhança daquela exarada pela ENFAM conduz a uma situação de não uniformidade dos processos de capacitação e, principalmente, talvez interfira diretamente no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a preocupação das Escolas do Ministério Público ficam adstritas somente à seleção de profissionais que possuam o conhecimento técnico necessário para transmitir aos participantes, deixando em segundo plano a preocupação com o outro aspecto de igual relevância nesse processo que é a competência relativa a habilidade de ensinar.

- B) Outro desafio que será conseqüente à adoção de um processo de formação pedagógica trata-se da necessidade de introdução do planejamento pedagógico e metodologias ativas nas Escolas do Ministério Público, para que se possa escolher dentre as estratégias de ensino aquela que se mostre mais condizente com o objetivo propugnado para a capacitação. Acrescente-se que o planejamento deve levar em consideração que nas Escolas de formação e aperfeiçoamento funcional do Ministério Público, o aluno na maioria dos casos possui alguma familiaridade com os temas tratados, mormente, jurídicos, razão pela qual a abordagem pedagógica que não leve esse aspecto em consideração certamente resultará em desestímulo e evasão do público-alvo da formação.
- C) É necessário alterar o paradigma do formalismo, ínsito à área jurídica, para incutir no planejamento das Escolas novas estratégias e exigências para as capacitações, superando o mé-

todo tradicional de ensino baseado, exclusivamente em aula expositivas, característica da área jurídica, por seu peculiar dogmatismo. O aluno nesse novo modelo deve ser tratado como elemento central na sala de aula, através da utilização de metodologias ativas. A grande problemática dessa mudança é sensibilizar esses atores a mudar sua passividade no processo formativo para tornar-se sujeito ativo da sua própria aprendizagem.

- D) Superar a crença sobre a hegemonia do conteúdo no processo de ensino-aprendizagem reconhecendo, também, a importância da habilidade de saber ensinar como fundamental para fechar o ciclo da aprendizagem.
- E) É imprescindível que a Unidade Nacional de Capacitação do Conselho Nacional do Ministério Público como órgão dentro da estrutura institucional do Ministério Público brasileiro incumbido de regulamentar, por meio de diretrizes gerais, os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento dos membros e dos servidores do Ministério Público, uniformize, o quanto antes, o tratamento do processo de formação de formadores, na seara as Escolas do Ministério Público.

Superados tais desafios, o processo formativo nas Escolas do Ministério Público será mais produtivo, estimulante e eficaz, apto à consecução dos fins almejados na formação e aperfeiçoamento funcional na esfera das Escolas e Centros de Estudos e Aperfeiçoamentos Funcional do Ministério Público.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Maryângela Aguiar; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Escolas de Governo e a Profissionalização do Servidor Público: Estudo dos Casos da Escola de Serviço Público do Estado do Amazonas – ESPEA e da Fundação Escola de Serviço Público Municipal de Manaus – FESPM.** Revista ADM.MADE, ano 10, v.14, n.2, p.75-94, maio/setembro, 2010.

BRASIL. **Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Lex – Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Resolução nº 146 de 21 de junho de 2016.** Disponível em:< <https://www.cnmp.mp.br/portal/atos-e-normas-busca/norma/4182>>. Acesso em 04 dez de 2019.

_____ Resolução nº 187, de 4 de maio de 2018. Disponível em: < <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Resolucoes/Resolucao.n187.pdf> >. Acesso em 04 dez de 2019.

BRASIL. **DECRETO Nº 9.991, DE 28 DE AGOSTO DE 2019,** Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.

DANTAS, Fernando Luis Lopes. **A formação de magistrados no atual modelo constitucional: o papel das da ENFAM e das Escolas judiciais.** IN: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). Reflexões sobre a docência jurídica. Aracaju: Evocati, 2013.

BITTENCOURT, M. A.; ZOUAIN, D. M. **Escolas de Governo e a profissionalização do servidor público: estudo dos casos da Escola de Serviço Público do Estado do Amazonas – Espea e da Fundação Escola de Serviço Público Municipal de Manaus - FesPM.** Revista ADM.MADE, v. 14, n. 2, art. 46, p. 75-94, 2010.

ENFAM. **Programas de formação de formadores.** Disponível em <https://www.enfam.jus.br/ensino/programas-de-fomacao/formacao-de-formadores/>. Acesso em: 18 de nov. de 2019.

FERREIRA, Thomaz Henrique Junqueira de Andrade. **Problem-based Learning (PBL)**. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.) Métodos de Ensino em Direito – Conceitos para um Debate. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

FERREIRA JUNIOR, Adircélio de Moraes. **O papel das escolas de governo e da metodologia problematizadora na concretização do direito fundamental à boa administração pública**. Disponível em <http://www.atricon.org.br/artigos/o-papel-das-escolas-de-governo/>. Acesso em: 10 de nov, de 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. Trad. Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004.

MUSSE, Luciana Barbosa; ARAÚJO NETO, Emésio Dario de. **Ensino jurídico participativo por meio de extensão acadêmica sob uma abordagem dialógica**. IN: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (org.). Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013.

RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. **Método do Caso**. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.) Métodos de Ensino em Direito – Conceitos para um Debate. São Paulo, Editora Saraiva, 2009.

LEDO, Paulo Marcelo Silva; MACHADO, Carlos Augusto Alcântara. **O ensino jurídico no Brasil e a formação para docência na pós-graduação stricto sensu**. In: Pessoa, Flávia Moreira Guimarães et al (org.). Metodologia, pesquisa e ensino: formação jurídica em debate. Aracaju: Evocati, 2018.

PESSOA, Flávia Moreira; Layanna Maria Santiago. **Por um novo método no ensino jurídico**. IN: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). Reflexões sobre a docência jurídica. Aracaju: Evocati, 2013.

SILVA, Nayara Sthéfany Gonzaga. **A formação do jurista e o papel do professor no ensino jurídico no Brasil**. In: Pessoa, Flávia Moreira Guimarães et al (org.). Metodologia, pesquisa e ensino: formação jurídica em debate. Aracaju: Evocati, 2018.

VAILLANT, Denise. **Formação de Formadores**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/enfopli/pages/arquivos/Formacao_de_Formadores.pdf>. Acesso em 25 de nov. 2019.

ISBN 978-659904838-8



9

786599

048388