

METODOLOGIA DA PESQUISA E DO ENSINO JURÍDICO:

**tecnologias, desenvolvimentos
e vanguardismos**

Organização:

Andressa Rita Alves de Souza

Bárbara Nathaly Prince Rodrigues Reis Soares

Fabiano de Aragão Veiga

Flávia Moreira Guimarães Pessoa



Criação Editora

TÍTULO

Metodologia da pesquisa e do ensino jurídico:
tecnologias, desvios e vanguardismos

ORGANIZADORES

Andressa Rita Alves de Souza
Bárbara Nathaly Prince Rodrigues Reis Soares
Fabiano de Aragão Veiga
Flávia Moreira Guimarães Pessoa

ISBN

978-85-60102-68-6

EDITORA CRIAÇÃO CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Christina Bielinski Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

Andressa Rita Alves de Souza
Bárbara Nathaly Prince Rodrigues Reis Soares
Fabiano de Aragão Veiga
Flávia Moreira Guimarães Pessoa
(ORGANIZADORES)

METODOLOGIA DA PESQUISA E DO ENSINO JURÍDICO: tecnologias, desenviamentos e vanguardismos



Criação Editora
Aracaju | 2021

Copyright 2021 by Organizadores

Grafia atualizada segundo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 2009.

O rigor e a exatidão do conteúdo dos artigos publicados são da responsabilidade exclusiva dos seus autores.

Projeto gráfico
Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

S729m Souza, Andressa Rita Alves de (org.) et al.
Metodologia da pesquisa e do ensino jurídico: tecnologias, desenhos e vanguardismos / Organizadores: Andressa Rita Alves de Souza, Bárbara Nathaly Prince Rodrigues Reis Soares, Fabiano de Aragão Veiga e Flávia Moreira Guimarães Pessoa. -- 1. ed. -- Aracaju, SE : Criação Editora, 2021.
512 p.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-60102-68-6

1. Direito. 2. Ensino Jurídico. 3. Metodologia de Pesquisa.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores. IV. Autores.

CDD 340.07:001.4
CDU 34:001.8

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Direito – Estudo e ensino; Métodos de estudo / Metodologia / Pesquisa.
2. Direito; Metodologia científica / Pesquisa.

REFERÊNCIA

SOUZA, Andressa Rita Alves de (org.) et al. **Metodologia da pesquisa e do ensino jurídico: tecnologias, desenhos e vanguardismos**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021. E-Book (PDF). ISBN 978-85-60102-68-6

APRESENTAÇÃO

É com grande entusiasmo que apresentamos a obra coletiva “Metodologia da pesquisa e do ensino jurídico: tecnologias, desvios e vanguardismos”, a qual reúne instigantes escritos científicos que revelam e desvelam os desafios e as novas perspectivas metodológicas da pesquisa e do ensino no orbe jurídico, trazendo temáticas de grande relevo no cenário acadêmico-investigativo.

Num primeiro momento, o enfoque do livro é voltado para os estudos e debates sobre a metodologia da pesquisa jurídica. Nesta trilha, inaugurando as reflexões metodológicas, Antonio Agnus Boaventura Filho, Flávia Moreira Guimarães Pessoa e Míriam Coutinho de Faria Alves, no artigo intitulado “A pesquisa empírica como uma das soluções necessárias para evolução da ciência do direito”, apresentam a perspectiva da pesquisa empírica em direito como uma solução para os problemas das pesquisas jurídicas, tendo como base a teoria do conhecimento científico de Karl Popper.

Em sequência, o artigo “(Re)construção de paradigmas na prática da pesquisa jurídica com seres humanos”, da autoria de Bárbara Nathaly Prince Rodrigues Reis Soares e Ubirajara Coelho Neto, ressalta a importância de serem utilizados paradigmas dotados de rigor científico e valorativo nas pesquisas jurídicas que envolvem seres humanos, com mandatório relevo ao superprincípio constitucional da Dignidade da Pessoa Humana.

Com enfoque na pesquisa social, Brenda Nascimento Rosas e Flávia Moreira Guimarães Pessoa desenvolveram o artigo “Pesquisa

empírica e a violência contra a mulher: a metodologia científica como aliada na identificação e enfrentamento da violência doméstica no cenário pandêmico”, que aborda a violência doméstica em um contexto de pandemia e os métodos de pesquisa que melhor se adequam ao desenvolvimento de estudos que envolvem essa temática.

Na quadra de uma cognição acerca dos paradigmas epistemológicos da produção acadêmica jurídica e as problemáticas sociais, o autor Bruno Oliveira Falcão trata em seu artigo da “Pesquisa interdisciplinar em direito e políticas públicas como abordagem metodológica adequada ao problema da eficácia dos direitos fundamentais”, e capitania a superação do modelo de pesquisa jurídica que não tenha o intento de sobrepujar o plano ábdito do dever ser.

Com propriedade, as autoras Daniela Carvalho Almeida da Costa e Gabriela Silva Paixão expõem no artigo intitulado “Pesquisa empírica no hospital de custódia e tratamento psiquiátrico de Sergipe: possibilidades metodológicas”, possibilidades metodológicas que podem ser empregadas por um pesquisador que se propõe a analisar o funcionamento de uma instituição manicomial, com atenção a dois vieses da realidade de custódia psiquiátrico-penal: o seu sistema burocrático e as vivências humanas que a compõe.

No artigo intitulado “Conhecimento técnico e científico: encontros e desencontros”, o autor Fabiano Veiga, para além de analisar os aspectos que afastam os dois campos de conhecimento, examina os aspectos que os aproximam, defendendo que diálogo entre a prática jurídica e o meio acadêmico pode acrescentar no desempenho do profissional, beneficiando, duplamente, a sociedade, que, em última análise, é a verdadeira destinatária da atividade do bacharel em Direito.

Com ênfase, o artigo “Pensar por escrito: os desafios da produção acadêmica em tempos de pandemia”, de autoria de Juliana Araujo Pinto, expõe as dificuldades da pesquisa jurídica em tempos pandêmicos, os problemas que envolvem as desigualdades de acesso ao conhecimento, e acastela que o processo construtivo da pesquisa, como atividade social,

deve ser solidário, colaborativo e coletivo, especialmente em tempos de isolamento.

Por contínuo, a autora Juliana Campos de Carvalho Cruz, no artigo “A importância do estudo das funções da hipótese nas ciências sociais”, estuda aspectos gerais sobre a delimitação do problema e como ele está vinculado à hipótese na construção de uma investigação científica na área das Ciências Sociais. Igualmente, debruça-se sobre o conceito da hipótese e o objetivo de cada uma de suas funções, explicando a forma como elas podem direcionar a pesquisa como um todo.

No artigo “Pesquisa científica e ética: o comportamento moral como pressuposto de adesão à comunidade de pesquisadores e como elemento implícito do trabalho científico”, os autores Junior Gonçalves Lima e Ubirajara Coelho Neto bem arrazoam que a adoção de posturas morais na condução do trabalho científico vai para além de se evitar o plágio. Destacam que o comportamento moral possui dupla natureza: de pressuposto de adesão à comunidade científica e de elemento implícito do produto da investigação científica.

Noutro passo, a intelecção de que o juiz, ao prolatar uma sentença, também pode estar produzindo ciência é trazida pelas autoras Flávia Moreira Guimarães Pessoa e Silvia Helena Paráboli Martins Maluf, no artigo intitulado “Argumentação racional como método aplicável ao raciocínio jurídico das decisões judiciais”. Analisam a sentença como produto do conhecimento científico, utilizando como fundamento a teoria da argumentação racional de Manuel Atienza.

Na segunda parte do livro, são trazidas apreciações realistas e incursões práticas acerca da docência jurídica. O artigo que inicia as reflexões sobre o ensino do direito tem como título “A ficção e o drama no direito: uma linguagem das relações humanas para o ensino e pesquisa jurídica” e foi desenvolvido pelos autores Adenilton de Souza Paixão e Henrique Ribeiro Cardoso, que explanam ao longo do texto sobre a ficção e o drama como métodos capazes de auxiliar e ressignificar o processo de aprendizagem e a produção do conhecimento jurídico.

Em seguida, Ana Gabriela Dalboni Rocha e Carlos Augusto Alcântara Machado desenvolveram o artigo intitulado “O ensino jurídico e o princípio constitucional da fraternidade”, no qual expõem a necessidade de novas abordagens no ensino jurídico, com uma visão plural e interdisciplinar, ressaltando o princípio da Fraternidade como essencial na formação de profissionais do direito, que terão como base a solidariedade e uma cultura de paz.

Nas linhas do artigo “Metodologia do ensino jurídico no período pandêmico: desafios e perspectivas” os autores Andressa Rita Alves de Souza e Ubirajara Coelho Neto conduzem o leitor à notável reflexão acerca da educação jurídica durante o cenário pandêmico da COVID-19 e da necessária implementação de novas metodologias diante da virtualização do ambiente de ensino.

A partir da necessidade de repensar o ensino jurídico, o artigo de autoria de Andrey Araujo de Araujo, com o título “Ensino jurídico: aplicação da aprendizagem baseada em equipe a partir da obra de Antônio Carlos Gil”, bem analisa o método de Aprendizagem Baseada em Equipe ou *Team Based Learning* – TBL à luz do autor Antônio Carlos Gil como uma possível solução para as falhas da educação jurídica.

Voltando os olhos para o ensino remoto no cenário pandêmico, o artigo “O contexto pandêmico, os desafios impostos por uma sala de aula remota e a necessidade de uma abordagem específica para o ensino jurídico à distância”, da autoria de Antônio José Xavier Oliveira e Luciana de Aboim Machado, trata sobre a necessidade de uma abordagem mais humana e inclusiva no ambiente virtual do ensino jurídico, com destaque para os desafios que circundam o contexto da pandemia.

Ainda na temática do ensino jurídico em um contexto pandêmico, Bruno Freire Moura e Luciana de Aboim Machado produziram o artigo intitulado “O impacto das novas tecnologias de comunicação e informação e da educação a distância (EAD) no ensino jurídico brasileiro”, que analisa as consequências da utilização das novas tecnologias de comunicação e informação e da educação à distância

no ensino jurídico, enfatizando que foram ferramentas benéficas ao ensino em tempos pandêmicos.

Nas linhas do artigo “Uma reflexão acerca da didática pedagógica no ensino jurídico e suas implicações na formação dos profissionais docentes do curso de direito”, do autor Carlos Diêgo de Brito Freitas, foram trazidas à reflexão falhas do processo de ensino-aprendizagem, elencando novos enfoques pedagógicos no âmbito da educação jurídica, sob o fito da formação crítica e efetiva dos alunos.

Já o artigo “Epistemologias do sul no conhecimento jurídico” tem como temática de centro a colonialidade do saber, que resulta numa imposição epistemológica dominante e excludente. A autora Clara de Oliveira Adão arrazoa sobre a necessidade de ampliação das concepções de conhecimento, pensando nas Epistemologias do Sul, propostas por Boaventura de Sousa Santos. Nas linhas conclusivas, aponta-se para a necessidade de descolonizar o direito, ampliando as perspectivas epistemológicas.

Avaliar a utilização do cinema como aporte pedagógico ao ensino do direito na perspectiva da interdisciplinaridade é o ponto fulcral do artigo “A utilização do cinema no ensino jurídico: em busca de uma aprendizagem efetiva e humanizada”. Os autores Deise Cássia de Macêdo Silva e Pedro Durão analisam o histórico e as atuais perspectivas do ensino jurídico brasileiro, alertam para a necessária aproximação do direito à realidade e apontam a utilização da arte cinematográfica como instrumento facilitador da aprendizagem jurídica.

No artigo “O ensino virtual do direito: entre artificialidade da inteligência e o humanismo da sabedoria”, os autores Francisco Gerlandio Gomes dos Santos e Carlos Augusto Alcântara Machado discorrem acerca do vanguardismo da inteligência de máquina diante da possibilidade de um professor não humano e da utilização de salas virtuais, e analisam as implicações das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem da ciência jurídica, precipuamente sob o espeque do processo didático humanizado.

A implementação de métodos participativos no ensino jurídico brasileiro é o cerne do artigo “A metodologia do instituto brasileiro de estudos tributários como modelo para o ensino jurídico no brasil”. Numa conjectura de necessária inovação educacional, os autores Henrique Ribeiro Cardoso e Mateus Levi Fontes Santos propõem reunir o que há de melhor nos métodos tradicionais e ativos, de modo que professor e aluno construam, conjuntamente, o conhecimento a partir do arquétipo metodológico aplicado pelo Instituto Brasileiro de Estudos Tributários – IBET.

No escrito científico intitulado “Análise de possibilidade e de viabilidade da implementação da sala de aula invertida como método efetivo de ensino-aprendizagem no ensino remoto emergencial”, o autor Igor Raphael Nascimento Lima apresenta relevante proposta de dinamização das aulas expositivas através do método cognominado “sala de aula invertida” (*flipped classroom*), em um cenário de urgência reflexiva a respeito do ensino remoto emergencial na pandemia da COVID-19.

O desafio da inclusão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino e aprendizagem dos cursos jurídicos é o mote de análise trazido pelo autor Jefison de Andrade das Chagas em seu artigo “O ensino jurídico no brasil e os reflexos positivos e negativos das tecnologias digitais da informação e comunicação”, no qual se propõe o uso das TDICs com mediação do professor, tal como agente provocador e incentivador da busca pelo conhecimento e do aprendizado ativo.

Já no artigo “A sociedade da informação e seus impactos no ensino jurídico”, os autores Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias, Larissa Queiroz Simeão e Wolney Maciel de Carvalho Neto, correlacionam como a evolução das sociedades, do desenvolvimento humano e das tecnologias científicas ocasionam rupturas e transformações sociais e destacam que o padrão sociotécnico atual é desvelado numa sociedade interativa e informacional.

Em “Educação inclusiva no ensino jurídico a partir das práticas restaurativas”, os autores Matheus Arruda Gomes e Pedro Durão, analisam a educação inclusiva no ensino jurídico em conjunto com a implementação das práticas restaurativas, enquanto fundamento da cultura de paz, visando superar o paradigma punitivista e a cultura do litígio, na direção de uma justiça humana e fraterna.

Os autores Ádam Matos Martins e Nara Caroline de Oliveira Rocha trazem a lume o ensino superior no contexto da pandemia provocada pela Covid-19. No artigo “Desafios do ensino-aprendizagem em época pandêmica no ensino superior brasileiro”, analisa-se os principais desafios para o educador de ensino superior quanto ao ensino-aprendizagem em meio à abrupta adoção de recursos tecnológicos na pandemia.

No artigo intitulado “A discussão como forma de desenvoltura do pensamento crítico no ensino jurídico”, a autora Natália Nunes Chagas analisa a possibilidade dos discentes alcançarem a capacidade de argumentação crítica e defende que uma discussão bem conduzida, por um professor atento às técnicas, produz reflexões num ambiente de cognição múltiplo, ou seja, que favorece diversos pontos de vista.

Na senda das rupturas educacionais, a autora Nathalia Mylena Farias Santos sopesa os “Desafios e perspectivas do ensino jurídico em tempos de pandemia”. Neste artigo, o leitor é conduzido a refletir acerca da ligação do distanciamento social com a procura pela modalidade de ensino à distância, bem como acerca dos impactos de curto e longo prazo do EAD no ensino jurídico.

Em homenagem ao escritor Paulo Freire, os autores Pedro Durão e Stephane Gonçalves Loureiro Pereira desenvolveram o artigo intitulado “Paulo freire, a pedagogia do oprimido e a metodologia de ensino em direito empresarial”. Intentam contrapor a análise racional e lógica da pedagogia freireana frente aos desafios do ensino superior, bem como demonstrar a aplicabilidade da Pedagogia do Oprimido no ensino jurídico e, em especial, do conteúdo programático pertinente ao Direito Empresarial.

Por fim, no artigo “Docência de direito antes das universidades: nas escolas”, de autoria de Vivianne Lima Aragão, defende que o ensino do Direito deve iniciar-se muito antes, nas escolas, e não apenas nas Universidades. Destaca que para formar cidadãos mais conscientes é necessário que eles conheçam seus próprios direitos e deveres, para garantir o exercício da cidadania e o acesso à justiça, de modo a alcançar o princípio constitucional da Dignidade da Pessoa Humana.

Andressa Rita Alves de Souza

Bárbara Nathaly Prince Rodrigues Reis Soares

Fabiano de Aragão Veiga

Flávia Moreira Guimarães Pessoa

Aracaju – Sergipe

Dezembro, 2021.

SUMÁRIO

5 APRESENTAÇÃO

PARTE I: TECNOLOGIAS, DESENVIESAMENTOS E VANGUARDISMOS METODOLÓGICOS NO ENSINO JURÍDICO

19 A PESQUISA EMPÍRICA COMO UMA DAS SOLUÇÕES NECESSÁRIAS PARA EVOLUÇÃO DA CIÊNCIA DO DIREITO

Antonio Agnus Boaventura Filho

Flávia Moreira Guimarães Pessoa

Míriam Coutinho de Faria Alves

35 (RE)CONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS NA PRÁTICA DA PESQUISA JURÍDICA COM SERES HUMANOS

Bárbara Nathaly Prince Rodrigues Reis Soares

Ubirajara Coelho Neto

50 PESQUISA EMPÍRICA E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: A METODOLOGIA CIENTÍFICA COMO ALIADA NA IDENTIFICAÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO CENÁRIO PANDÊMICO

Brenda Nascimento Rosas

Flávia Moreira Guimarães Pessoa

64 PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM DIREITO E POLÍTICAS PÚBLICAS COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA ADEQUADA AO PROBLEMA DA EFICÁCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Bruno Oliveira Falcão

80 PESQUISA EMPÍRICA NO HOSPITAL DE CUSTÓDIA E TRATAMENTO PSIQUIÁTRICO DE SERGIPE: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Daniela Carvalho Almeida da Costa

Gabriela Silva Paixão

- 96 CONHECIMENTO TÉCNICO E CIENTÍFICO – ENCONTROS E DESENCONTROS
Fabiano de Aragão Veiga
- 112 PENSAR POR ESCRITO: OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TEMPOS DE PANDEMIA
Juliana Araujo Pinto
- 130 A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DAS FUNÇÕES DA HIPÓTESE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS
Juliana Campos de Carvalho Cruz
- 147 PESQUISA CIENTÍFICA E ÉTICA: O COMPORTAMENTO MORAL COMO PRESSUPOSTO DE ADESÃO À COMUNIDADE DE PESQUISADORES E COMO ELEMENTO IMPLÍCITO DO TRABALHO CIENTÍFICO.
Junior Gonçalves Lima
Ubirajara Coelho Neto
- 162 ARGUMENTAÇÃO RACIONAL COMO MÉTODO APLICAVÉL AO RACIOCÍNIO JURÍDICO DAS DECISÕES JUDICIAIS
Silvia Helena Paráboli Martins Maluf
Flávia Moreira Guimarães Pessoa

PARTE II: TECNOLOGIAS, DESENVIESAMENTOS E VANGUARDISMOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA JURÍDICA

- 179 A FICÇÃO E O DRAMA NO DIREITO: UMA LINGUAGEM DAS RELAÇÕES HUMANAS PARA O ENSINO E PESQUISA JURÍDICA
Adenilton de Souza Paixão
Henrique Ribeiro Cardoso
- 194 O ENSINO JURÍDICO E O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA FRATERNIDADE
Ana Gabriela Dalboni Rocha
Carlos Augusto Alcântara Machado
- 211 METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO NO PERÍODO PANDÊMICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
Andressa Rita Alves de Souza
Ubirajara Coelho Neto

- 227 ENSINO JURÍDICO: APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPE A PARTIR DA OBRA DE ANTÔNIO CARLOS GIL
Andrey Araujo de Araujo
- 241 O CONTEXTO PANDÊMICO, OS DESAFIOS IMPOSTOS POR UMA SALA DE AULA REMOTA E A NECESSIDADE DE UMA ABORDAGEM ESPECÍFICA PARA O ENSINO JURÍDICO À DISTÂNCIA
Antônio José Xavier Oliveira
Luciana de Aboim Machado
- 257 O IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO
Bruno Freire Moura
Luciana de Aboim Machado
- 274 UMA REFLEXÃO ACERCA DA DIDÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO JURÍDICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOCENTES DO CURSO DE DIREITO
Carlos Diêgo de Brito Freitas
- 288 EPISTEMOLOGIAS DO SUL NO CONHECIMENTO JURÍDICO
Clara de Oliveira Adão
- 304 A UTILIZAÇÃO DO CINEMA NO ENSINO JURÍDICO: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM EFETIVA E HUMANIZADA
Deise Cássia de Macêdo Silva
Pedro Durão
- 322 O ENSINO VIRTUAL DO DIREITO: ENTRE ARTIFICIALIDADE DA INTELIGÊNCIA E O HUMANISMO DA SABEDORIA
Francisco Gerlandio Gomes dos Santos
Carlos Augusto Alcântara Machado
- 336 A METODOLOGIA DO INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS TRIBUTÁRIOS COMO MODELO PARA O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL
Henrique Ribeiro Cardoso
Mateus Levi Fontes Santos

- 353 ANÁLISE DE POSSIBILIDADE E DE VIABILIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA COMO MÉTODO EFETIVO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
Igor Raphael Nascimento Lima
- 370 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E OS REFLEXOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
Jefison de Andrade das Chagas
- 388 A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E SEUS IMPACTOS NO ENSINO JURÍDICO
Larissa Queiroz Simeão
Wolney Maciel de Carvalho Neto
Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias
- 404 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO JURÍDICO A PARTIR DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS
Matheus Arruda Gomes
Pedro Durão
- 422 DESAFIOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ÉPOCA PANDÊMICA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO
Nara Caroline de Oliveira Rocha
Ádam Matos Martins
- 439 A DISCUSSÃO COMO FORMA DE DESENVOLVURA DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO JURÍDICO
Natália Nunes Chagas
- 455 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO JURÍDICO EM TEMPOS DE PANDEMIA
Nathalia Mylena Farias Santos
- 471 PAULO FREIRE, A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A METODOLOGIA DE ENSINO EM DIREITO EMPRESARIAL
Stephane Gonçalves Loureiro Pereira
Pedro Durão
- 487 DOCÊNCIA DE DIREITO ANTES DAS UNIVERSIDADES: NAS ESCOLAS
Vivianne Lima Aragão
- 503 SOBRE OS AUTORES

Parte I:

**TECNOLOGIAS, DESENVIESAMENTOS
E VANGUARDISMOS METODOLÓGICOS
NO ENSINO JURÍDICO**

A PESQUISA EMPÍRICA COMO UMA DAS SOLUÇÕES NECESSÁRIAS PARA EVOLUÇÃO DA CIÊNCIA DO DIREITO

Antonio Agnus Boaventura Filho
Flávia Moreira Guimarães Pessoa
Míriam Coutinho de Faria Alves

RESUMO:

O presente artigo busca demonstrar a importância da pesquisa empírica em direito. Analisa a crise da pesquisa jurídica no Brasil e propõe formas metodológicas para superação da crise da pesquisa jurídica brasileira a partir da metodologia científica proposta pelo filósofo Karl Popper. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica por meio de revisão da literatura, de citações, e argumentações encontradas em livros, periódicos especializados em matéria de Direito, e artigos sobre a temática desenvolvida.

Palavras-chave: metodologia da pesquisa; crise; pesquisa empírica; método dedutivo; falseabilidade.

ABSTRACT:

This article analyzes the importance of empirical research in legal science. It analyzes the crisis of legal research in Brazil and proposes methodological ways to overcome the crisis of Brazilian legal research on the scientific methodology proposed by philosopher Karl Popper. It was used the bibliographic research, literature review, citations, and arguments found in books and articles on the developed theme.

Key Words: research methodology; crisis; empirical research; deductive method; falsifiability.

INTRODUÇÃO

São costumeiras as críticas realizadas às pesquisas jurídicas desenvolvidas no Brasil, sendo que, na maioria das críticas, é suscitada a incapacidade de renovação que os trabalhos acadêmicos vêm apresentando nos últimos anos, pois restringem-se a reproduzir teorias já consolidadas pela comunidade acadêmica com a reprodução de conceitos e teses que mais se assemelham a um parecer que a uma tese científica.

Embora a crítica à realização de pesquisas já exista há muito tempo, ainda é possível constatar a manutenção da cultura do *manualismo*¹ ou do *reverencialismo*² nos trabalhos ditos científicos, como também a repetição de pesquisas teóricas, bibliográficas e dogmáticas.

Sendo assim, o presente artigo propõe realizar uma reflexão epistemológica e metodológica das pesquisas jurídicas no Brasil, identificando os principais problemas que geram o engessamento das produções científicas jurídicas e, ao final, apresentar a pesquisa empírica, com base na teoria do conhecimento científico de Karl Popper, como uma das soluções necessárias para evolução da ciência do direito.

O primeiro capítulo apresenta os problemas e fatores apontados como limitadores a evolução da pesquisa científica em direito e, ao final, elenca multifacetadas medidas que são necessárias para a solução dos problemas. O segundo capítulo apresenta, com base na teoria do conhecimento científico de Karl Popper, a pesquisa empírica como um caminho para a superação da crise da pesquisa jurídica.

1 *Manualismo* centra-se na postura acrítica do pesquisador, o qual produz trabalhos que se assemelham mais a um parecer que a uma tese. (OLIVEIRA, s/d, p. 6).

2 Reverencialismo é a confusão entre conhecimentos científicos e técnicos, o comportamento dos pesquisadores que, em busca de confirmar suas hipóteses, se comportam como verdadeiros advogados, buscando convencer, através da retórica e de argumentos de autoridade, a assistência, sem se preocupar em demonstrar os verdadeiros dados extraídos da sua pesquisa. (OLIVEIRA, s/d, p. 7)

Para atender ao objetivo proposto, este artigo científico tem como metodologia a pesquisa bibliográfica por meio de revisão da literatura, de citações, e argumentações encontradas em livros, periódicos especializados em matéria de Direito, e artigos sobre a temática desenvolvida.

1. DA PESQUISA EM DIREITO E SEUS ATUAIS PROBLEMAS.

A produção de um trabalho científico exige que o pesquisador domine a metodologia da pesquisa, buscando a compreensão da função da pesquisa, seus objetivos e suas possibilidades, com o fim de produzir trabalhos que mantenham a coerência metodológica e que contribuam efetivamente para a área de conhecimento. (BARRAL, 2007, prefácio)

Numa visão positivista, para a produção de um trabalho científico, é necessário que o pesquisador se desgarre de qualquer tipo de conhecimento que não seja científico, abandonando qualquer análise que não tenha o condão de ser demonstrada novamente através da aplicação da metodologia empregada pelo trabalho. Nesse sentido, a base da ciência é a verificabilidade dos seus enunciados, sendo o método o guardião da pesquisa científica.

Além da verificabilidade, caracterizam o conhecimento científico: o antidogmatismo, que traz a ideia que o enunciado normativo deve ser sempre questionado; a racionalidade, que preconiza a existência de coerência entre os pressupostos trazidos e os enunciados construídos; e a necessidade de base fática, a qual obriga que o conhecimento seja demonstrável a partir de métodos já admitidos pela comunidade científica. (BARRAL, 2007, p. 24-25)

Diante de alguns desses pilares do conhecimento científico e de outros que serão apresentados no decorrer do estudo, muito se discute sobre a cientificidade das pesquisas jurídicas produzidas no Brasil, tendo em vista que os trabalhos acadêmicos se restringem a “reconstrução doutrinária sobre conceitos descritivos das normas

e sistemas normativos, de descrição legislativa e descrição dos julgados, com uma predominância de teorias analítico-descritivas e hermenêutico-interpretativas”. (CONSTANTINO; ALVES NETO, 2014, p. 316-317)

A reprodução remansosa de objetos de análise e a utilização de pesquisas teóricas, bibliográficas e dogmáticas faz com que exista uma frequente discussão sobre um possível atraso da pesquisa jurídica em relação as demais ciências humanas. Os Professores Fragale e Veronese refutam o atraso da pesquisa jurídica, afirmando que o atraso nada mais é que uma leitura pejorativa da pesquisa jurídica daqueles que buscam rejeitar o rótulo científico das pesquisas em direito. No entanto, ponderam que, se existe algum “atraso”, ele consiste na ausência de uma reflexão epistemológica e metodológica na área jurídica. (FRAGALE FILHO; VERONESE, 2004, p. 66-67).

Partindo-se da premissa que, no mínimo, é necessária uma reflexão acerca do modo de se realizar pesquisa jurídica no Brasil, diversos autores se propuseram a identificar quais problemas geraram o engessamento das produções científicas jurídicas. O primeiro problema observado é a existência de uma grande dificuldade de distinção entre um conhecimento técnico e o conhecimento científico.

É necessário diferenciar, desde sempre, o conhecimento técnico, que é voltado para a sistematização das informações e possui abordagem acrítica, e o conhecimento científico, que é crítico e voltado a construção e a validação de um enunciado a partir de uma metodologia científica.

Dentro desse problema, o Professor Luciano Oliveira apresenta a tendência dos pesquisadores, de forma acrítica, escreverem dissertações e teses como verdadeiros capítulos de manual, trazendo insistentemente conceitos e princípios já massivamente estudados nas disciplinas do curso de direito. (OLIVEIRA, s/d, p. 6-7)

Pode-se observar que a confusão do pesquisador leva a desconstrução da cientificidade do trabalho acadêmico, passando o pesquisador a

mera reprodução de conhecimento já explorado por consagrados doutrinadores sem que a produção acadêmica tenha qualquer propósito de contribuir efetivamente para a área do conhecimento.

O segundo problema é identificado a partir da derrubada do paradigma da modernidade, uma vez que o racionalismo cientificista mostrou sua incapacidade de resolver todos os problemas atuais, bem como demonstrou que nem sempre é possível o estabelecimento de leis universais. (MEZZAROBÀ; MONTEIRO, 2009, p. 17 e 18)

A crise paradigmática leva o direito para um banco de provas diante das novas metodologias jurídicas que vem sendo desenvolvidas. De logo, a inexistência de um paradigma pode levar a um processo criativo de novas formas metodológicas, como também pode levar a um campo de uma pseudociência. Nesse sentido, é necessária uma redefinição do conhecimento jurídico com a inclusão de um vasto repertório de conhecimentos e práticas que, no sentido primitivo, não seria científico, fazendo com que o conhecimento científico ganhe novas nuances. (VERONESE, 2017, p. 3-7)

Salienta-se que as novas práticas impõem a modificação dos estudos tradicionais em direito, vez que estes são incapazes de adequar-se à incorporação de uma abordagem multidisciplinar, com o diálogo com pesquisadores de outras áreas e a utilização de métodos e técnicas utilizadas pelas outras ciências sociais. (VERONESE, 2017, p. 3-7)

Nesse ponto, é necessário advertir que a busca de novas práticas não pode redundar em confusão epistemológica, muitas vezes causada pela inserção de abordagens de outras ciências sociais (história, sociologia e outras) pela ciência jurídica sem a utilização de metodologias e critérios de validação próprios das ciências sociais utilizadas. O estudo superficial de autores pertencentes a outra ciência social (história, filosofia e sociologia) provoca a utilização dos seus pensamentos nos textos acadêmicos de forma equivocada, provocando, por exemplo, que autores com teorias distintas e conflitantes sejam colocados na mesma prateleira teórica. (OLIVEIRA, s/d, p. 13-17)

O terceiro problema observado é a realização, no âmbito do direito, da utilização quase exclusiva de pesquisas bibliográficas, jurisprudenciais e legislativas. Embora essas técnicas não necessariamente impeçam que a produção acadêmica obedeça às características fundamentais do conhecimento científico, elas impedem, por vezes, a evolução da ciência por não possuir a capacidade de renovação. (OLIVEIRA, s/d, p. 19)

A limitação das formas de pesquisa jurídica ocasiona a limitação da produção científica pois a depender do objeto da pesquisa se faz necessária a inclusão de dados empíricos. Nesse pensar, “exigir que um modelo de pesquisa abstrato explique factualmente o direito praticado pelos atores sociais configura uma perversão, vez que a lógica analítica não permite uma resposta”. (VERONESE, 2017, p. 12)

Além da observação dos problemas apresentados pela pesquisa jurídica, alguns pesquisadores se debruçaram sobre os possíveis fatores que levaram a produção científica em direito à condição atual, elencando entre eles:

1) O afastamento da formação jurídica das outras ciências humanas, fenômeno que ocorreu a partir do período do regime militar e influenciou também a formação dos docentes atuais (BARRAL, 2007, p.7);

2) O crescimento descontrolado das faculdades de direito pelo país, o que levou a redução da qualidade dos cursos ofertados (BARRAL, 2007, p.7);

3) O tempo destinado pelos pesquisadores à confecção dos trabalhos, tendo em vista que, diferentemente de outras ciências, não existe a cultura da dedicação exclusiva à produção acadêmica. (OLIVEIRA, s/d, p.4)

Observa-se que, além dos problemas e fatores até aqui apresentados, existem diversos outros que são apontados pelos mais diversos críticos as mesmices da produção acadêmica em direito. Diante dessa realidade, já há algum tempo movimentos são formados para tentar propor mudanças na pesquisa e na formação acadêmica em direito, tendo os

Professores Alexandre Krugner Constantino e Francisco Raimundo Alves Neto sintetizado algumas das possíveis soluções. Vejamos:

Da análise bibliográfica que analisamos, um conjunto variado de propostas emergem como solução aos problemas apontados: renovação curricular com maior ênfase na multi e interdisciplinaridade; valorização das disciplinas do eixo fundamental; valorização da carreira de pesquisador-docente; fomento de pesquisas desvinculadas de questões do mercado; fomento à formação de grupos de pesquisa interdisciplinares; contratação de professores de outras áreas sem a exigência de bacharelado em direito; fortalecimento da relação ensino pesquisa; **pesquisa empírica conectada com a sociedade**; maior intervenção do Estado quanto à proliferação desenfreada de cursos de graduação e pós-graduação em direito; aumento do controle, pelas instituições de ensino, da qualidade da produção científica em direito, com exigência de patamares mínimos, entre outros. (Constantino; Alves Neto, 2014, p. 15)

Como pode-se observar as possíveis soluções desaguam em diversos vetores que vão desde uma maior fiscalização dos entes públicos da qualidade do ensino jurídico no Brasil até a inclusão de docentes de outras áreas sem a exigência de bacharelado em direito. As diversas propostas não deixam dúvidas que a evolução da ciência jurídica demanda uma tomada de soluções multifacetadas, as quais não serão, em sua totalidade, objeto do presente artigo, que se restringirá a analisar de qual forma a pesquisa empírica com foco nas manifestações concretas dos fenômenos jurídicos pode ser uma das soluções para o paradoxo entre a manutenção da cientificidade das pesquisas jurídicas, com a utilização de novas metodologias, e a evolução da produção acadêmica em direito para a contribuição efetiva junto aos desafios sociais apresentados.

2. A PESQUISA EMPÍRICA COMO UMA DAS SOLUÇÕES NECESSÁRIAS PARA EVOLUÇÃO DA CIÊNCIA JURÍDICA.

A ciência do direito é objeto de grande discussão, pois a cientificidade que nascia da possibilidade de entendimento sistemático das regras foi sendo modificada através do tempo e ganhando novas nuances em que o direito como objeto de pesquisa demanda uma pluralidade de métodos e técnicas de pesquisa para sua efetiva compreensão. (VERONESE, 2017, p. 6-7)

O Professor Veronese, seguindo a linha de José Roberto Xavier, entende que conceituar ciência do direito poderia levar ao engessamento dos pesquisadores na produção de acervos teóricos e ferramentas metodológicas para a compreensão dos fenômenos jurídicos. Com efeito, resta mais útil a localização de bases metodológicas que possibilitem a inclusão das fontes empíricas como forma de melhor compreensão do direito. (VERONESE, 2017, p.7)

Diante dessas bases teóricas, propõe-se uma classificação mais pragmática sobre pesquisa científica na área jurídica, a qual leva em consideração a forma como são integradas as informações com teorias, compreendendo-se que existem objetos de pesquisa que necessitam da maior ou menor adesão à coleta de informações para que seja construído um produto científico satisfatório. (VERONESE, 2017, p.10-11)

A aplicação mais pragmática propõe que a partir do objeto de análise do direito é possível definir qual o método e as técnicas necessárias para esgotamento do objeto estudado. Decerto que a depender da problematização da pesquisa é impróprio o uso de técnicas empíricas, como, em outras problematizações, o não uso de técnicas empíricas geram impossibilidade de alcance mínimo da pesquisa.

Sendo assim, cabe desmistificar a ideia de que existe uma forma de pesquisa melhor que a outra, ou que existe uma forma de pesquisa que supera métodos anteriormente usados. Na verdade, o que existe é a necessidade de ampliação das metodologias empregadas

pela ciência do direito em compasso com o surgimento de novos objetos de pesquisa.

A pesquisa, de modo geral, possui três objetivos: resolver problemas específicos, gerar teorias ou avaliar teorias já existentes (RICHARDSON, 2012, p. 16). Dentro desses três objetivos gerais da pesquisa, é importante compreender que para desenvolver uma pesquisa em direito deve-se também levar em consideração três elementos imprescindíveis para a escolha do procedimento científico específico:

O primeiro elemento é a idéia de que a realidade, em nosso caso a jurídica, está condicionada pela trama das relações de natureza econômica, política, ética e ideológica. Esse elemento aponta para o fato de que o Direito e a Ciência do Direito são também sociais e culturais. O segundo elemento refere-se à necessidade de questionar os institutos já positivados no ordenamento jurídico nacional que, em boa parte, reproduzem o *status quo* e, por conseguinte, praticamente desconhecem as demandas de transformação das estruturas mais abrangentes. O terceiro elemento diz respeito ao fato de que a escolha da metodologia significa a adoção de uma postura científica perante a realidade. Essa adoção deve ser entendida como a procura de uma racionalidade que se desprende da racionalidade formalista e que supõe a produção de um conhecimento jurídico que não se isola do ambiente sócio-cultural histórico e se realiza por meio de interações cognitivas inter ou transdisciplinares. (GUSTIN; LARA; DA COSTA, 2012, p. 294)

Observa-se que, considerando os elementos e a depender do objetivo escolhido, a pesquisa empírica em direito se apresenta como necessária ao esgotamento do objeto de pesquisa escolhido, pois imprescindível abordar fenômenos que não podem ser explicados com uso de pesquisas dogmáticas.

Decerto que, embora a pesquisa empírica possa ser utilizada para embasar estudos que tenham por objetivos gerar teorias ou avaliá-las, seu foco primário é a análise do fenômeno jurídico na busca da

observação, no plano concreto, da efetividade e da eficácia dos direitos, da lei e das instituições jurídicas perante à sociedade, identificando possíveis problemas e propondo possíveis soluções.

Pelas razões até aqui trazidas, entende-se que, comprovada a necessidade de evolução da produção acadêmica em direito para a contribuição efetiva para os novos desafios apresentados pela ampliação do objeto de pesquisa da ciência do direito, resta, portanto, necessário aprofundar o estudo na forma que a pesquisa empírica deve ser desenvolvida para a manutenção da cientificidade das pesquisas jurídicas.

Nesse último ponto, observa-se que a construção do conhecimento científico desenvolvida por Karl Popper possibilita a ampliação do campo das pesquisas jurídicas, bem como a aproximação do direito com as demais ciências sociais, além de garantir a cientificidade da pesquisa com o uso do método hipotético-dedutivo.

O Filósofo baseia sua construção metodológica em duas grandes ideias, as quais se contrapõem ao positivismo científico. A primeira delas é a falseabilidade, que deve substituir a antiga base científica da verificabilidade. A segunda é a ideia do método dedutivo, a qual deve substituir o método indutivo. Nesse pensar, Popper afirma que:

A teoria a ser desenvolvida nas páginas seguintes opõe-se frontalmente a todas as tentativas de utilizar as ideias da Lógica indutiva. Ela poderia ser chamada de teoria do método dedutivo de prova, ou de concepção segundo a qual uma hipótese só admite prova empírica – e tão somente após haver sido formulada. (POPPER, 2007, p. 30)

A lógica do conhecimento desenvolvida por Popper critica, inicialmente, a ideia que as ciências empíricas necessariamente adotam o método indutivo ao observar os fenômenos de forma individual e, a partir dessa observação, gerar uma teoria universal. Explica o filósofo que os resultados extraídos pelo método indutivo, mesmo que

observado um número exaustivo de casos singulares, não permitem uma conclusão com um rigor lógico.

Observa-se que esse pensamento trazido pelo método indutivo é um dos percussores das críticas da existência de cientificidade nas pesquisas em ciências humanas, uma vez que para as ciências humanas é praticamente impossível inferir modelos universais da análise de casos particulares, pelo próprio problema da endogeneidade trazido acima.

Diante desse panorama, propõe a adoção do método dedutivo, o qual no início se apresenta com uma ideia, uma teoria, uma hipótese ou um problema, devendo-se desconsiderar qualquer tipo de psicologia do conhecimento por inexistir qualquer logicidade ao conceber ideias novas. (POPPER, 2007, p. 32)

Para Popper, o caminho utilizado pelo pesquisador para formulação da teoria é irrelevante, pois a inspiração inicial pode ser advinda das formas mais aleatórias possíveis, desde um sonho à um problema na aplicação da teoria aceita pela comunidade científica, levando-se a entender que a observação do método indutivo pode ser uma das formas aleatórias de formular uma teoria, mas que a observação da repetição da teoria formulada não basta para a produção do conhecimento científico.

Após a formulação, deve-se colocar a hipótese à prova, utilizando basicamente quatro diferentes etapas:

Há, em primeiro lugar, a comparação lógica das conclusões umas às outras, com o que se põe à prova a coerência interna do sistema. Há, em segundo lugar, a investigação da forma lógica da teoria, com o objetivo de determinar se ela apresenta o caráter de uma pesquisa empírica ou científica, ou se é, tautológica. Em terceiro lugar, vem a comparação com outras teorias, com o objetivo sobretudo de determinar se a teoria representará um avanço de ordem científica, no caso de passar satisfatoriamente as várias provas. Finalmente, há a comprovação da teoria por meio de aplicações empíricas das conclusões que dela se possam deduzir. (POPPER, 2007, p.33)

Na quarta fase, iniciam-se os experimentos com o fim de comprovar que sua teoria é falsa, iniciando aqui a segunda grande mudança trazida por Karl Popper (falseabilidade), na qual ele considera que para que seja ciência é necessário que seja possível testar a hipótese e que, na prática, a hipótese deve ser testada para que a tese se torne provisoriamente aceita.

A fase empírica para Popper se inicia após a formulação da teoria, restando a cientificidade da pesquisa centrada na possibilidade ou não do teste prático da teoria, ou seja, qualquer base teórica para que seja considerada científica, deve observar formas de passar por um teste empírico de falseamento. Caso uma teoria não possa ser testada empiricamente, não há falar em produção científica, mas sim em outra forma de conhecimento.

A dinâmica da falseabilidade, que contrapõe a dinâmica da verificabilidade, permite que as ciências humanas possam seguir produzindo ciência, em que pese não possam repetir o mesmo cenário fático que resultou na formação da teoria. Se a teoria formulada apresenta qualquer incongruência, ela é novamente testada a partir de uma nova hipótese e só permanecerá aceitável se não for falseada. Caso seja falseada, deve existir sua reformulação ou sua superação.

Tomando-se por base os paradigmas propostos por Popper é possível imaginar uma evolução da pesquisa jurídica no sentido de quebra das práticas costumeiras do *manualismo* e *reverencialismo*, uma vez que para produzir ciência o pesquisador é obrigado a apresentar hipóteses que busquem falsear o pensamento teórico aceito e não apenas reproduzir o conhecimento posto como uma regra universal imutável, o que desmonta qualquer pretensão científica do pesquisador que busca através da retórica reforçar uma teoria já aceita pela comunidade científica.

A ideia de imutabilidade das regras científicas, formadas através da observação de fenômenos particulares, deve ceder espaço à ideia da constante possibilidade que as regras científicas firmadas estão

equivocadas, devendo o pesquisador buscar constantemente provar o equívoco da teoria cientificamente aceita.

A reverência a um entendimento teórico passa a ser dado a partir do momento em que o pesquisador não consegue falsear a teoria existente. O respeito a uma teoria ou a um pesquisador passa a ser uma tentativa de demonstrar que ela ou ele estavam errados. Quanto mais tenta-se falsear a teoria e fracassa-se na sua missão, mais respeito é demonstrado a ela.

Outro ponto relevante para a evolução da pesquisa jurídica é que, embora possa existir uma hipótese teórica de falseamento de uma teoria já aceita cientificamente, o pesquisador deve buscar formas de comprová-la no campo empírico, sob pena de não existir cientificidade em seu trabalho, o que permite que a pesquisa jurídica, que decorre de uma ciência social aplicada, possa realmente influir na vida prática em sociedade propondo e revendo a sua utilização nas mutantes necessidades sociais.

Nesse momento aproxima-se o direito das demais ciências humanas, uma vez que a possibilidade de teste da hipótese de forma empírica obriga que o pesquisador adentre no campo de estudo da influência das teorias jurídicas na realidade humana.

Ao substituir a base da verificabilidade pela base da falseabilidade, a pesquisa jurídica se afasta do estigma da perfeição positivista, até hoje enraizada no ideário coletivo, se alinhando ao reconhecimento da falibilidade da análise dos fenômenos sociais. Embora a teoria formulada possa não ter sido falseada naquela hipótese, essa realidade é transitória e, por consequência, em qualquer momento pode ser falseada.

O marco da falseabilidade permite que seja criado um campo de demarcação da pesquisa técnico-profissional, que possui sua importância no campo pragmático e de ensino do direito, e da pesquisa científica, que também possui sua importância e busca descrever, explorar ou explicar fatos. A demarcação mais objetiva do que é ciência

permite que a pesquisa se afaste dos hábitos profissionais de confirmar as hipóteses através da escolha de argumentos que lhe são favoráveis (RODRIGUES; GRUBBA, 2012, p. 93)

Nesse sentido, a ciência do direito, formulada a partir da base científica de Popper, o direito, como conjunto de normas, “deverá ocupar o lugar de hipótese, sendo o teste empírico realizado através da observação dos fatos sociais (considerados neste caso fatos jurídicos) decorrentes de sua aplicação” (RODRIGUES; GRUBBA, 2012, p. 96). Ao buscar resolver os problemas, se refutarão várias hipóteses e se confirmarão algumas, chegando não à verdade, mas o mais próximo possível dela (RODRIGUES; GRUBBA, 2012, p. 99).

Decerto que a forma de se produzir ciência proposta por Popper pode auxiliar a evolução das pesquisas científicas em direito no Brasil ao estimular a produção científica que vise, empiricamente, resolver problemas e avaliar teorias já existentes, afastando todo o conhecimento jurídico pseudocientífico que permaneça num campo de abstração que impossibilite sua falseabilidade.

CONCLUSÃO

No primeiro momento, foi possível diagnosticar uma série de problemas que impossibilitam ou impossibilitaram o desenvolvimento à contento das pesquisas jurídicas no Brasil, sendo posteriormente levantada a hipótese da pesquisa empírica, com foco nas manifestações concretas dos fenômenos jurídicos, como uma das possíveis soluções.

No segundo momento, demonstrou-se que a pesquisa empírica deve utilizar-se dos paradigmas metodológicos da dedução e da falseabilidade para permitir a fusão entre os objetivos da evolução da produção acadêmica e da manutenção do caráter científico da pesquisa em direito.

Decerto que a pesquisa empírica em direito terá apenas o condão de demonstrar que, quando aplicada, aquela hipótese estudada foi ou não

falseada, reconhecendo o caráter precário de qualquer teoria existente. Essa característica fundamental da teoria do conhecimento formulada por Karl Popper, somado ao seu critério de que só é considerado ciência aquilo que pode ser falseado através de um teste empírico, conduz a uma evolução da pesquisa jurídica para desconstruir qualquer pesquisa que se utilizem das famigeradas práticas do *manualismo* e do *reverencialismo*, pois para ser considerado ciência o pesquisador terá que apresentar hipóteses de como sua suposta produção científica pode ser falseada ou hipóteses que busquem falsear as teorias já aceitas cientificamente.

Por essas razões, acredita-se que a pesquisa empírica com foco na análise dos fenômenos jurídicos concretos e com a utilização do paradigma científico de Karl Popper pode ser umas das soluções possíveis para que a pesquisa jurídica consiga avançar e desenvolver-se no sentido de contribuir efetivamente, aliado à outras ciências sociais, para os novos desafios sociais apresentados.

REFERÊNCIAS

BARRAL, Welber Oliveira. **Metodologia da pesquisa jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

CONSTANTINO, Alexandre Krugner; ALVES NETO, Francisco Raimundo. **O campo jurídico e a pesquisa em direito no Brasil: uma problematização sob a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu**. In: Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos I. Florianópolis: CONPEDI, P305-323, 2014.

DE CASTRO, Alexandre Samy. O método quantitativo na pesquisa em direito. In: Machado, Máira Rocha (Org.). **Pesquisar empiricamente o direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.

FILHO, Roberto Fragale e VERONESE, Alexandre: **A Pesquisa em Direito: Diagnóstico e Perspectivas**. RBPG, v.1, n°2, p.53-70, nov 2004.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LARA, Mariana Alves; DA COSTA, Mila Batista Leite Corrêa. **Pesquisa Quantitativa na Produção de Conhecimento Jurídico**. Rev. Fac. Direito UFMG, Belo Horizonte, n. 60, p. 291 a 316, jan./jun 2012.

MEZZAROBBA, Orides; MONTEIRO, Claudia Servilha. **Manual de Metodologia da Pesquisa em Direito**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

OLIVEIRA, Luciano. **Não fale do Código de Hamurábi!** A pesquisa sócio-jurídica na pós-graduação de Direito, sem data. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4213608/mod_resource/content/1/OLIVEIRA%2C20Hamurabi.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas**. 1. ed. Aracaju: Criação Editora, 2020.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. Trad.: L. Hegenberg e O. Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. **Conhecer direito I: a teoria do conhecimento no século xx e a ciência do direito**. Florianópolis: FUNJAB, 2012.

VERONESE, Alexandre. **Pesquisa em Direito**. In: Enciclopédia Jurídica da PUCSP, tomo I: teoria geral e filosofia do direito. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

(RE)CONSTRUÇÃO DE PARADIGMAS NA PRÁTICA DA PESQUISA JURÍDICA COM SERES HUMANOS

Bárbara Nathaly Prince Rodrigues Reis Soares
Ubirajara Coelho Neto

RESUMO:

As linhas deste escrito investigativo, com lastro numa análise bibliográfico-doutrinária, objetivam tratar do desenvolvimento da pesquisa jurídica, considerando o traço histórico-evolutivo do arquétipo positivista, fundado na escola Kelseniana, até a empiria contemporânea da pesquisa com seres humanos, e suas implicações no orbe da legitimidade ética. As inquietações concernentes à matéria conduzem à proposição do problema: é admissível que o cientista jurídico se utilize de quaisquer meios quantos lhe sejam possíveis, para a consecução da pesquisa que envolva seres humanos? Por este abrolho, argumenta-se a necessidade dialógica entre a liberdade de aplicação dos métodos científicos e a tutela da dignidade da pessoa humana, desvelando-se, por fim, na defesa da tônica da regulação ética aplicada à pesquisa jurídica com seres humanos.

Palavras-chave: pesquisa jurídica; pesquisa com seres humanos; liberdade científica; dignidade da pessoa humana; regulação ética na pesquisa.

ABSTRACT:

Along the lines of this research, based on the bibliographic and doctrinal analysis, aims to deal with the development of legal research, considering the historical and evolutionary path of the positivist model, founded in the Kelseniana school, even contemporary experimental research with human beings, and its implications in the field of ethical legitimacy. The concerns regarding the subject matter lead to the proposition of the problem: Is it permissible for the legal scientist to use any means to carry out research involving human beings? Thus, the need for dialogue between the freedom to apply scientific methods and the protection of the dignity of the human person is argued, finally, striving to defend the ethical regulation applied to legal research with human beings.

Keywords: legal research; research with human beings; scientific freedom; dignity of human person; ethical regulation in research.

INCURSÕES INTRODUTÓRIAS

A construção dos saberes, no transcorrer dos tempos, perfilha-se pelo encadeamento de novas prospecções cognitivas, nas mais diversas áreas do conhecimento. Desta trilha, não se aparta a pesquisa jurídica: de tanto em tanto, a cientificidade do direito tem arvorado novos paradigmas, sob a pretensão precípua do conhecimento dos fenômenos jurídicos na concretude das relações sociais. No orbe da ciência jurídica moderna, alumia-se como ponto nodal epistêmico, a sucessão paradigmática de técnicas e métodos científicos, sob o fito essencial da busca dinâmica pelo conhecimento racional e sistemático de fenômenos ligados à realidade jurídica. Em um mundo de atos e fatos, de implicações complexas e dinâmicas, a evolução paradigmática do conhecimento não necessariamente resulta em exclusão de um ou outro plexo cognitivo, podendo haver complementariedade dos arquétipos de estudo.

A ampliação temática dos objetos de pesquisa no campo da ciência do direito resultou numa multiplicidade de atuação do cientista jurídico, de modo a perpassar a prática de arquétipos ligados à escola positivista (Kelseniana), entabulada, em linhas sinóticas, pelo apego excessivo ao formalismo jurídico e análise restrita à norma, para os estudos mais contemporâneos de estirpe empírica, sobrelevando-se, nessa esteira, as pesquisas jurídicas com seres humanos. Prova disso, é que a ordem jurídica tem, na norma, a fonte apriorística de racionalização e exegese, tão característica do paradigma positivista, o que não afasta do pesquisador do Direito a possibilidade do profícuo cotejo conceitual normativo com as externalidades da modelagem realística e social, própria do paradigma empírico.

Do tecer das linhas deste introito, ambienta-se a pesquisa jurídica hodierna num plano da utilização de paradigmas de pesquisa dotados de rigor científico, mas também valorativo. Em particular, no caso da empiria perfilhada na pesquisa envolvendo seres humanos, soma-se aos

caracteres científicos de praxe, a inafastabilidade da carga axiológica que orienta o respeito à autonomia, integridade e multiculturalidade do participante humano, em linha dialógica da liberdade investigativa com a eticidade da pesquisa, lastreada em resoluções normativas de alcance multinível e de escopo humanístico.

1. DO ARQUÉTIPO KELSENIANO AO EMPIRISMO: A CONTEMPORANEIDADE DA PESQUISA JURÍDICA COM SERES HUMANOS.

Prima facie, cumpre inferir que a acepção vernacular do termo “paradigma”, tal como um modelo ou um padrão a se seguir, é generalista e não revela a semântica adequada ao exame metodológico no orbe da pesquisa jurídica. Por esta planura, cumpre aperfeiçoar a cognição de paradigma, nos dizeres de Orides Mezzaroba e Cláudia Servilha Monteiro (2009, p. 16 e 42), como um plexo de valores e técnicas compartilhadas por membros de uma comunidade, em determinado momento histórico, a ser utilizado na abordagem científica de problemas, proporcionando controle, sistematização, revisão e segurança em seu campo investigativo.

Transcender a concepção vetusta e rígida dos talhos paradigmáticos da atuação científica, é sobrelevar a produção dos saberes como um engendramento interativo, donde o cientista jurídico é o sujeito cognoscente e a realidade sócio-normativa é o objeto cognoscível. A consecução disto é a concretude de um tracejo metodológico multiforme, visto que como o universo cognoscível “pode ser interpretado a partir de diferentes formas, cada interpretação sempre vai depender do enfoque que se der ao conhecimento” (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2009, p. 23), seja a lume do positivismo, seja sob a ótica empírica, com destaque para a pesquisa jurídica com seres humanos.

Nesse cenário de importante evolutividade da construção do conhecimento científico advindo da pesquisa jurídica, cinge-se, por

primevo, tratar do conceito de cientificidade aplicada ao direito sob ótica do escopo metodológico positivista, que tem referencialidade na icônica obra do jurista austríaco Hans Kelsen – *Teoria Pura do Direito*. A lume de seus escritos, cumpre afirmar que o mestre vienense conferiu cientificidade ao Direito delimitando o orbe jurídico, de modo a afastá-lo de valorações trazidas pela Sociologia, Ciências Naturais, Ética, Psicologia e Teoria Política, as quais teriam caráter controvertido e extrajurídico. Para Kelsen, a afirmação do Direito como ciência, em seu estado mais puro, demandaria a aplicação de um princípio metodológico fundamental: apartar rigorosamente todos os elementos que não se possa determinar como Direito (KELSEN, 2003, p. 1). Sobremais, a ciência jurídica deveria considerar os fatos apenas sob o ângulo da justaposição ou não com o enunciado normativo, de modo a desconsiderar a conexão causal das proposições formuladas (KELSEN, 2003, p. 100).

Nesse esteio, para o modelo Kelseniano, a realização da interpretação jurídico-científica limita-se à tarefa de estabelecer possíveis significações de uma norma jurídica (KELSEN, 2003, p. 395). Com efeito, dissociar a ciência do direito das valorações de índole ética, moral ou política, levaram a um unívoco *locus* de pesquisa jurídica: o emprego de raciocínios e técnicas centradas na norma, sobre a norma, para (re)afirmação da validade da norma. Ora, sob o arvorar contemporâneo do plexo de variáveis sociológicas, éticas, filosóficas e políticas, cabe-nos indagar: a investigação jurídica resume-se ao estudo “puro” da norma? De pronto, com respeitosa vênica à escola positivista, faz-se acastelar que a leitura da norma - como objeto de investigação científico-jurídica, imprescinde da sistêmica completude social e ética, sem que isso afete o espaço de autonomia e independência do direito como ciência. Por este sentir, Émile Durkheim foi pioneiro em capitanear a ideia de que a norma de direito é tão variável quanto os seres humanos, não sendo dotada de aura imutável ou quase sagrada. Isto porque a norma jurídica manifesta aspirações de confluência

social, e por isso toma para si características da sociedade, tal como a mobilidade. A partir disto, o mundo jurídico aproximou-se da realidade, afastando-se do “esoterismo no qual até então se vira confinado” (LÉVY-BRUHL, 1997, p. 98).

Na doutrina de Eduardo Cambi (2009, p. 78), defende-se o emprego hodierno da expressão “neopositivismo” para a caracterização de arquétipos que representem ruptura com o positivismo jurídico Kelseniano, precipuamente no que se refere à desmesurada separação entre o Direito, Moral e a Política, aqui importando, mais especificamente, as complexas imbricações da justaposição dessa tríade na seara da pesquisa jurídica. Por deveras, a ruptura do positivismo, de cunho dogmático-formal, gerou importantes conseqüências na área da metodologia científico-jurídica. Em breves dizeres: a vetusta percepção de uma pesquisa voltada unicamente para análise da norma esvaziou-se de tal forma que, coube ao cientista do Direito, aproximar-se da multifacetada pesquisa social. Passou-se a repensar a austera apreciação das regras jurídicas em si mesmas, adotando a complementariedade de artifícios investigativos para além dos textos, de modo a coadunar o exame do sistema jurídico-normativo com suas implicações nas relações sociais.

Nestes carres, vale trazer à baila o que diz Raquel Torres de Brito Silva (2020, p. 36): “Para a análise dos principais caminhos traçados pelo pesquisador, é primordial um conhecimento prévio e sério acerca da realidade em que está inserido”. Destarte, sem a pretensão de tensionamentos metodológicos, cabe ao cientista jurídico da contemporaneidade não se ater às gélidas linhas normativas, tendo como ponto fulcral de seu desiderato investigativo, as questões do mundo real que urgem por soluções jurídicas.

Na pioneira obra norte-americana sobre pesquisa empírica em direito e suas regras de inferência, os docentes Lee Epstein e Gary King (2013, p. 11-12) aclaram que “o que faz uma pesquisa ser empírica é que seja baseada em observações do mundo – em outras palavras, *dados*, o

que é apenas um termo para designar fatos sobre o mundo.” Tais fatos, conforme indicam os autores, podem ser históricos ou atuais, com supedâneo na legislação ou no entendimento dos tribunais, podem ser o produto de entrevistas ou pesquisas, ou ainda fruto de análise arquivística ou da coleta de dados em base primária.

Para empreender um diagnóstico empírico de qualidade, baseado na articulação observacional e experimental, o pesquisador deve pensar em um ou mais objetivos específicos, a exemplo de coletar dados ou fazer inferências, bem como deve comprometer-se a seguir regras gerais para o alcance dos objetivos específicos, quando menos, alcançá-los com um certo grau de confiabilidade (EPSTEIN; KING, 2013, p. 23). Há, demais disto, a importância de se dizer que na pesquisa empírica, os fatos, que são dados extraídos do mundo real, influem diretamente no escopo nuclear metodológico, de modo tal que se tornam elementos basilares de toda trilha do manejo investigativo. Nesta senda, o cientista empírico observa sua realidade, donde surgem suas inquietudes; empós, realiza a coleta, tratamento e catalogação dos dados, de forma a simplificar a compreensão do plexo informativo que se foi levantado, para daí então engendrar inferência, que se define como o “processo de utilizar os fatos que conhecemos para aprender sobre os fatos que desconhecemos” (EPSTEIN; KING, 2013, p. 36).

Em rigor, o pesquisador empírico tem como espeque de ação o exercício observacional, o qual resulta num campo frutífero de abstrações. Nesse renque, a partir dos estudos do sociólogo alemão Niklas Luhmann (*apud* BARROS; FONSECA, 2020, p. 2) é possível afirmar que um dos desafios das pesquisas que possuem como referencial os sistemas sociais, “está em controlar a sua autodeclarada abstração para fins de produção de pesquisa empírica”. Noutras palavras, cumpre ao cientista jurídico articular as abstrações advindas de sua experimentação empírica, questionando-as e refinando-as por quantas vezes for necessário, numa construção crítica do seu realismo jurídico.

Ciente disto, cabe ao pesquisador realizar a seleção das observações, de modo a percorrer a seguinte dinâmica empírica: *a)* identificar a população-alvo ou população de interesse, em variáveis de tempo, espaço e limitação de recursos; *b)* coletar o maior número de dados possível, visto que a inferência requer fatos; *c)* registrar o processo de geração de dados, sob o fito de se conferir validade às inferências; *d)* verificar o processo pelo qual as observações potenciais são geradas; *e)* em se tratando de estudos com amostragem volumosa, estabelecer uma amostra de probabilidade aleatória; *f)* em estudos de amostragem pequena, prevenir-se de vieses na seleção, especificamente para os casos de substituição da seleção aleatória por alguma forma de escolha intencional (EPSTEIN; KING, 2013, p. 127-145).

É justamente no escopo desse dinamismo empírico, que a agudeza da percepção científico-jurídica do mundo real pode desbordar na pesquisa envolvendo seres humanos. Nessa tipagem de pesquisa social, donde a observação profícua também se apresenta como alicerce, desenvolve-se a interação direta ou indireta entre o pesquisador e o participante da pesquisa, individualmente ou coletivamente, incluindo o manejo de seus dados e informações, conforme dispõe o item II.14 da Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Com base nos estudos do professor Roberto Jarry Richardson sobre a pesquisa social (1999, p. 259), cumpre dizer que a observação científica não se limita à acepção genérica do verbo “observar”, visto que se revela como um exame minucioso sobre um fenômeno no seu todo ou em algumas de suas partes, de modo que, ao incorporar novos elementos na sistemática da pesquisa, apresenta uma dimensão mais ampla e complexa da realidade que se propôs a examinar.

Particularmente, para o cientista jurídico que se proponha a realizar pesquisa com seres humanos, a prática observacional pode se aliar à operacionalidade de duas outras técnicas: a realização de entrevista e a aplicação de questionário. Quanto à entrevista, tem-se a destacar sua importância no âmbito da análise social por permitir

o desenvolvimento de uma estreita relação entre o pesquisador e o participante da pesquisa. Essa interação “tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos” (RICHARDSON, 1999, p. 207). Sobremais, a entrevista compreendida como um ato de percepção realizado entre duas pessoas, pode se desenvolver sem a incursão de alternativas pré-formuladas pelo pesquisador, o qual desempenha apenas funções de orientação e estimulação (entrevista não estruturada), ou pode ser executada de forma mais diretiva, tendo por base um roteiro de perguntas e respostas pré-formuladas pelo pesquisador (entrevista estruturada). Especificamente na modalidade não estruturada, objetiva-se, dentre outros fins: *i*) obter, de forma espontânea, informações do entrevistado, seja acerca de fatos, seja acerca do seu comportamento; *ii*) conhecer a opinião do entrevistado em sua inteireza, apreciando suas atividades e motivações (RICHARDSON, 1999, p. 208-209).

No que se refere à aplicação de questionário, tem-se a destacar a pretensão de se descrever características de um grupo social, bem como de se medir determinadas variáveis desse grupo, em alinhamento contínuo ao objeto da pesquisa. Já que não há fixidez nas regras de instrumentalização desse tipo de técnica de coleta de dados, fica como responsabilidade do investigador jurídico determinar o tamanho do questionário, a natureza e seu conteúdo, sendo de sua escolha o emprego de perguntas abertas ou fechadas, de acordo com o problema pesquisado, bem como “respeitar o entrevistado como ser humano que pode possuir interesses e necessidades divergentes das do pesquisador” (RICHARDSON, 1999, p. 189-190).

A utilização de técnicas de coleta de dados como a entrevista e o questionário refletem o desbordar paradigmático da investigação jurídica na modernidade, ao se validar metodologicamente a pesquisa com interação humana, fruto da ciência do direito pós-positivista. Ocorre que o manejo inadequado desses instrumentos de coleta pode

influir em riscos ao participante da pesquisa, de ordem bioética e jurídica, mais precisamente no que se refere à díade da liberdade científica em contraponto à norma-princípio da dignidade da pessoa humana.

2. FAZER CIÊNCIA JURÍDICA PENSANDO NO PARTICIPANTE DA PESQUISA: DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA VERSUS LIBERDADE CIENTÍFICA.

O avanço da admissibilidade metodológica da pesquisa jurídica empírica envolvendo seres humanos, tem impulsionado o fomento de congruência entre a liberdade científica e a relativização do orbe prático do pesquisador, quando em confronto com demandas sócio-humanitárias que porventura sobrevenham na persecução investigativa. A temática de centro é que a defesa pela neutralidade valorativa da pesquisa prática não se alia ao paradigma relacional da ciência para com a sociedade hodierna. Nessa linha, o Professor Marcos Barbosa de Oliveira (2008, p. 98) adverte que, “ao isolar a ciência da esfera valorativa, a tese da neutralidade, primeiro, coloca a ciência fora do alcance de questionamentos em termos de valores sociais”, os quais possuem variância cultural e temporal, “ao longo da história de cada cultura, e de grupo social para grupo social, nas sociedades marcadas por contradições internas”.

Nessas circunstâncias, os valores sociais podem estar presentes em três domínios da prática científica, a saber: *i*) o domínio temático, que trata da seleção dos fenômenos a serem investigados, ou dos problemas a serem destrinchados; *ii*) o domínio metodológico, que trata do momento da escolha das teorias que pretendem explicar os fenômenos ou resolver os problemas em exame; por fim, *iii*) o domínio factual, que se consubstancia no próprio conteúdo das proposições científicas. Interessa-nos, pois, este último domínio, visto que a partir dele surge a tese da neutralidade factual, donde se extrai a inteligência de

que “a ciência é neutra porque não envolve juízos de valor; ela apenas descreve a realidade, sem fazer prescrições” (OLIVEIRA, 2008, p. 98).

Por estes trilhos, o acastelamento identitário que leva a ciência a comprimir-se como um fim em si mesmo, e de neutralidade valorativa, corrobora para uma temerária perspectiva conceitual de liberdade científica, precipuamente no campo empírico. Na medida em que, a empiria reclama por interação com o mundo real e toda sua carga axiológica, submersa em historicidade e juridicidade, indaga-se: pode o pesquisador, em nome da ciência, valer-se de quaisquer meios quantos lhe sejam possíveis, para a consecução de sua pesquisa jurídica que envolva seres humanos? O desenlace dessa questão reside em perscrutar a pesquisa empírica no talhe primevo da dignidade da pessoa humana, tal como norma-princípio de estirpe basilar do Estado Democrático de Direito, como previsto na Constituição Federal vigente, em seu art. 1º, III (BRASIL, 1988). Nesse renque, instrui Flávia Moreira Guimarães Pessoa (2009, p. 29) que o superprincípio da dignidade da pessoa humana “exerce uma atração no conteúdo dos demais direitos fundamentais, pressupondo o reconhecimento de todos eles, independentemente de suas dimensões.”

O consectário disto no itinerário metodológico é o de que, a força de coercibilidade própria do princípio da dignidade da pessoa humana, eleva-se como ponto medular de cotejo no desenvolvimento das pesquisas empíricas sociais. Conforme alumia o professor André Augusto Corrêa de Andrade (2003, p. 317): “Um indivíduo, pelo só fato de integrar o gênero humano, já é detentor de dignidade”. Não há como despistar que o “fundamento e o fim de todo o direito é o homem, em qualquer de suas representações: homo sapiens (...) homo socialis, politicus, oeconomicus, technologicus, mediaticus” (ANDRADE, 2003, p. 316).

Numa justaposição dialógica, a pesquisa jurídica com seres humanos custa o estabelecimento de esteios limítrofes de atuação, de modo a ser anacrônico o apanágio da liberdade científica incondicional. Nesse ensejo, não se admite, a lume da norma-princípio da dignidade da

pessoa humana, que o objetivo imediato de uma pesquisa jurídica com seres humanos não seja o máximo bem-estar das pessoas que atuam como participantes da investigação, sem as quais, frise-se, não seria possível o conseguimento dos misteres científicos. Diante disso, força reiterar que a dignidade da pessoa humana é um atributo intrínseco do ser humano, “que o torna credor de igual consideração e respeito por parte de seus semelhantes” (ANDRADE, 2003, p. 317), não sendo diferente na relação entre o pesquisador e o participante da pesquisa.

Sob tais pressupostos, acolhe-se a hipertrofia axiológica e teleológica do princípio da dignidade da pessoa humana na ciência, considerando que o desenvolvimento científico, tecnológico e inovativo, desencadeou “reflexos não apenas na concepção e no prolongamento da vida humana, como nos hábitos, na cultura, no comportamento do ser humano nos meios reais e virtuais disponíveis”, como detalha o preâmbulo da Resolução CNS n° 466/2012 (norma brasileira de regulação ética na pesquisa com seres humanos). Na senda de uma articulação mais ampla do que um exercício de dedução silogística, urge entender a natureza ético-jurídica multinível da dignidade da pessoa humana. Seu reconhecimento universal e irrefragável, serve como base angular dos direitos humanos em solo jurídico internacional, contrapondo-se a toda forma de autonomia científica que reivindique dissociação dos valores socioculturais, políticos ou ideológicos, próprios da condição de ser, dignamente, um ser humano.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, já em seu art. 1º, externa sustentáculos de concretude internacional e intercultural da dignidade humana: *i*) todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos; *ii*) são providas de razão e consciência (autonomia decisória) e devem agir com espírito de fraternidade em relação umas às outras. Numa concepção integrativa, a norma-princípio da dignidade da pessoa humana irradia um *standard* mínimo de direitos, finalisticamente direcionados ao bem-estar físico, psíquico, cultural, social e, com a revolução industrial 4.0, ambiência

digital digna do ser humano. Justapondo a cognição de Immanuel Kant (2003, p. 60 *apud* ANDRADE, 2003, p. 319) à prática científica, “o homem não é uma coisa; não é, portanto, um objeto passível de ser utilizado como simples meio, mas, pelo contrário, deve ser considerado sempre e em todas as suas ações como fim em si mesmo”.

Nestes carnis, urge superar a concepção ortodoxa da ciência autônoma, cuja desenvoltura toma por base o valor interno fundamental do conhecimento como um fim em si mesmo, superior aos valores sociais (OLIVEIRA, 2008, p. 109). Por isto, sob o novo andejar paradigmático empírico, dado o efeito autopoiético da interação genérica da Resolução CNS n° 466/2012 com as pesquisas envolvendo seres humanos das áreas das Ciências Humanas e Sociais, tornou-se inevitável a necessidade de se particularizar a regulação ética sob as múltiplas perspectivas teórico-metodológicas do campo de atuação social, surgindo assim a Resolução CNS n° 510/2016. A lume desta resolução, a responsabilidade do cientista jurídico nas pesquisas com seres humanos finca-se por indelegável e indeclinável. Sua percepção deve ser arguta em multidimensões, quer seja “física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente” (BRASIL, 2016, art. 2º, XXV), de modo a não guindar posição hierárquica em relação aos participantes da pesquisa que, frise-se, voluntariamente se propuseram a integrar o procedimento investigativo.

Nesse horizonte, faz-se cogente, vez por todas, que a pesquisa jurídica com seres humanos demande agir ético, na salvaguarda da ação consciente e livre do participante, com espeque nas resoluções de regulação ética vigentes, num exercício contínuo do cientista em ponderação axiológica e teleológica da metodologia da pesquisa, arrazoando-se a relevância e destinação da investigação jurídica no orbe sócio-humanitário, sob a ótica nodal da dignidade da pessoa humana.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

No cenário da pesquisa jurídica, a díade representada, num vértice, pela pesquisa *puramente* normativa ou teórica, e noutro, pela pesquisa empírica ou prática, não sugere a superação de um ou outro arquétipo, mas sim sua complementariedade. A (re)construção paradigmática da investigação científico-jurídica para além dos textos normativos, na primazia positivista Kelseniana, tem seu desbordar na empiria fecunda da pesquisa com seres humanos, de entrincheiramento ético indeclinável.

O repousar da eticidade na prática investigativa, tem seu arrimo na apriorística carga axiológica da norma-princípio da dignidade da pessoa humana, na medida do seu reconhecimento multinível na vessada sistemática de normatividade internacional, com destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e sob o relevo de seus consectários de autonomia e respeito ao plexo de dimensionamento sociocultural tão intrínseco à condição de ser um ser humano. Nesse prisma, a melhor hermenêutica reivindica uma relação dialógica contínua entre a ciência e a tutela da dignidade do participante humano da pesquisa.

Importa, neste sentir, que a fronteira entre o agir científico e o agir ético supere ténues entremeios gerados a partir da perspectiva teleológica ortodoxa da ciência, que a define como um fim em si mesmo, tal qual numa alegoria de funcionamento sistemático de polias, sem freios e contrapesos, exclusivamente tecnicista e não humana. Na trilha da ciência contemporânea, o desafio do equacionamento ético do *modus operandi* do pesquisador social é incorporar não só os interesses da comunidade científica, mas também predizer e salvaguardar os interesses e necessidades dos participantes da pesquisa.

Nesse prisma, a inteligência da diligência ética no campo das ciências jurídicas pretende, em vias conclusivas, combater que uma pesquisa se qualifique como cientificamente correta, numa ótica meramente positivista, mas eticamente inadequada, se afastada

a tutela de garantias e direitos do participante na persecução investigativa. A observância das normativas nacionais de regulação ética, na salvaguarda da tomada de decisão esclarecida e autônoma do participante, bem como na perspicaz predição e prevenção de riscos próprios da metodologia da pesquisa social – tais como constrangimento, danos à privacidade, interferência cultural e penosidade psíquica, estabelece possível e inafastável simetria de uma ciência jurídica produtiva e ética, para além das gélidas linhas normativas, desenvolvida por humanos, para humanos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, André Augusto Corrêa de. **O Princípio Fundamental da Dignidade Humana e sua Concretização Judicial**. Revista da EMERJ, v. 06, n. 23, 2003.

BARROS, Marco Antonio Loschiavo Leme de; FONSECA, Gabriel Ferreira da. Pesquisa empírica em Direito: novos horizontes a partir da teoria dos sistemas. **Revista Direito, Estado e Sociedade**. Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC Rio, 2020. Disponível em: <https://revistades.jur.puc-rio.br/index.php/revistades/article/view/1452/669>. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CAMBI, Eduardo. **Neonconstitucionalismo e neoprocessualismo**: direitos fundamentais, políticas públicas e protagonismo judiciário. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

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

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução: João Baptista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LÉVY-BRUHL, Henri. **Sociologia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MEZZAROBIA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. **Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza**. Revista *Scientiae Studia*, São Paulo, vol. 6, n. 1, p. 97-116, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n1/a04v06n01.pdf>. Acesso em: 05 jun 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 04 jun 2021.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. **Curso de direito constitucional do trabalho**. Bahia: JusPodivm, 2009.

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

SILVA, Raquel Torres de Brito. Concepções Essenciais Quanto ao Processo de Pesquisa no Engendramento do Conhecimento Científico. *In*: ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas**. 1. ed. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 31-46.

PESQUISA EMPÍRICA E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: A METODOLOGIA CIENTÍFICA COMO ALIADA NA IDENTIFICAÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO CENÁRIO PANDÊMICO

Brenda Nascimento Rosas
Flávia Moreira Guimarães Pessoa

RESUMO:

A violência contra a mulher é um fenômeno global, antigo e institucionalizado. Esta violência viu seus índices aumentarem significativamente durante a pandemia decorrente do SARS- Cov2 e o necessário isolamento familiar. Nesse sentido, para o combate desta violência e promoção da igualdade de gênero, se faz necessário a correta identificação e coleta dos dados que a registram. O conhecimento e interpretação advindo destes, trará medidas mais eficazes para o enfrentamento do atual cenário, entrando como aliados nesse embate. Através dessa perspectiva, o artigo abordará o a violência doméstica no Brasil durante a pandemia e quais tipos e métodos de pesquisa científica, melhor se aplicam na coleta e interpretação desses dados. A metodologia aplicada foi a de abordagem qualitativa, através do método hipotético-dedutivo, com coleta de dados através de revisão bibliográfica e documental.

Palavras-Chave: mulher; violência; método; dados; pandemia.

ABSTRATC:

Violence against women is a global, ancient and institutionalized phenomenon. This violence saw its rates increase significantly during the pandemic resulting from SARS-Cov2 and the necessary family isolation. In this sense, to combat this violence and promote gender equality, it is necessary to correctly identify and collect the data that register it. The knowledge and interpretation arising from these, will bring more effective measures to face the current scenario, entering as allies in this clash. Through this perspective, the article will address domestic violence in Brazil during the pandemic and which types and methods of scientific research are best applied in collecting and interpreting these data. The methodology applied was the qualitative approach, through the hypothetical-deductive method, with data collection through bibliographical and documentary review.

Key-words: women; violence; method; data; pandemic.

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial de Saúde, uma em cada três mulheres em idade reprodutiva sofreu violência física ou sexual perpetrada por um parceiro íntimo durante a vida, e mais de um terço dos homicídios de mulheres são praticados por um parceiro íntimo. (OPAS BRASIL, 2017).

Verifica-se, diante desses dados, que o mundo não é um lugar seguro para as mulheres. E, em que pese ser um fato sempre presente na história da humanidade, esta situação só foi reconhecida como uma questão de saúde pública e de direitos humanos pelas organizações internacionais a partir da década de 90.

Quando o secretário geral da ONU, António Guterres, declarou a violência de gênero como um problema pandêmico ele descreveu essa violência como um problema crônico, de caráter histórico e cultural, cabendo aos países e a sociedade civil promover ações de assistência à mulher agredida, promovendo a sua igualdade e conscientização dos seus direitos humanos. Defendendo por fim que, o mundo só vai se orgulhar de ser justo e igualitário, quando as mulheres puderem viver livres do medo e da insegurança cotidiana. (GUTERRES, 2018).

Segundo Guterres (2020), a violência contra as mulheres e meninas, em todas as suas formas, é a manifestação de uma profunda falta de respeito, do fracasso dos homens em reconhecer a igualdade e a dignidade inerentes às mulheres.

No dia 11 de março de 2020, Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor-geral da Organização Mundial de Saúde, declara, na cidade de Genebra, a pandemia da doença provocada pelo vírus SARS-CoV-2. Destaque-se que, segundo a Organização, pandemia é uma doença que se alastrou em escala mundial; uma epidemia que se irradiou, concomitantemente, por todo o mundo (OMS, 2020).

Diante da velocidade da transmissão da Covid-19, decorrente do seu alto poder de contágio, principalmente por gotículas de saliva

contaminadas, diante da conturbada fase de vacinação contra a doença e do surgimento de novas variantes do vírus, a orientação ainda é a de contenção da doença pelo isolamento social ou quarentena.

Os países que estiverem seguindo esse protocolo estão convivendo com duas condições pandêmicas, uma que tem a capacidade de aterrorizar todos os seres humanos e a outra, de gênero, que só atinge a população que não se encaixa no paradigma da universalidade, qual seja, masculino e heteronormativo (GUTERRES, 2020).

Não requer muito esforço entender que o antídoto para uma pandemia, a virótica, é o que alimenta a outra, a de gênero. E não foi diferente, da junção dessas pandemias, resultou-se um aumento da violência doméstica contra a mulher.

Assim, políticas públicas precisam inserir espaço privado na esfera de suas preocupações, como forma de proteção de vulneráveis, sejam eles de que ordem forem.

E para que essas políticas públicas por meio de ações articuladas, sejam efetivas e focadas na desigualdade de gênero e na redução das agressões contra a mulher, se faz necessário a aplicação do melhor estudo científico, da melhor técnica na obtenção desses números, levando em conta, ademais, a subnotificação.

Traçar um mapa da violência doméstica no cenário pandêmico brasileiro, tendo como norte o direito constitucional à informação, requer que a metodologia científica através das técnicas de pesquisa seja uma grande aliada no enfrentamento dessa 2ª pandemia, a da violência contra a mulher.

Conhecer a realidade da situação da mulher no isolamento social com imparcialidade e objetividade é ferramenta fundamental. O conhecimento daí advindo trará ao Estado e Sociedade Civil embasamento nos planos de ação. Contudo, o conhecimento não se resume a uma meta a ser atingida, ele é um processo, e um processo de formação progressiva e não linear. (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2009).

Como uma ponte que liga o sujeito cognoscente ao objeto cognoscível (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2009), que no presente artigo é representado pelo Estado e sociedade civil e do outro lado a violência doméstica, o conhecimento científico a partir de suas leis próprias, permitirá a identificação das causas e efeitos, dos fatos e coisas que influenciam no aumento das agressões domésticas durante o isolamento social imposto pelo COVID-19.

Neste contexto, a presente pesquisa objetiva, de forma geral, a partir das perspectivas doutrinárias e normativas sobre o tema, discutir a relevância da escolha do método de pesquisa mais adequado para a identificação dos fatores e circunstâncias que desencadearam o aumento de crimes praticados por parceiros íntimos contra as mulheres, em âmbito doméstico.

1. OS NÚMEROS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA E AS SUBNOTIFICAÇÕES.

Se o mundo não é um lugar seguro para as mulheres, o domicílio brasileiro muito menos. No cenário da violência doméstica o agressor é, muitas vezes, alguém que desfruta ou desfrutou em algum momento da intimidade e da confiança da vítima, alguém com quem se relacionou sexual/ afetivamente e com quem possui filhos.

No Brasil, de acordo com levantamentos do FBSP- Instituto Brasileiro de Segurança Pública, houve um aumento dos casos de feminicídio tentados e consumados, bem como o aumento da violência doméstica e familiar (FBSP, 2020).

O lar, a casa, não ostenta mais o status de seguro para todos e todas na medida em que são expostas essas diferenças e quando se tornam inaceitáveis as violências contra mulheres, crianças, empregados e outras pessoas, sejam elas dependentes financeiras, emocionais ou físicas uma das outras.

Em abril de 2020, quando o isolamento social imposto pela pandemia já durava mais de um mês, a quantidade de denúncias de

violência contra a mulher recebidas no canal 180 cresceu quase 40% em relação ao mesmo mês de 2019, segundo dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMDH). Em março, com a quarentena começando a partir da última semana do mês, o número de denúncias tinha avançado quase 18% e, em fevereiro, 13,5%, na mesma base de comparação (BRASIL, 2020).

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FSBP), em parceria com a empresa Decode, feito a pedido do Banco Mundial, fez um levantamento de dados que revelou aumento de 431% em relatos de brigas de casal por vizinhos em redes sociais entre fevereiro e abril de 2021 (FBSP, 2020).

A violência doméstica porém não é um problema trazido pela pandemia. Como já abordado, a pandemia decorrente do SARS-Cov2 potencializou um problema que acompanha a sociedade ao longo de sua existência, desencadeada, sobretudo, por pensamentos e condutas retrógradas misóginas de inferiorização do gênero feminino que encoraja atos de violência.

Neste famigerado cenário da violência doméstica, o autor das agressões é, na maioria das vezes, alguém que desfruta ou desfrutou da intimidade e confiança da vítima (VASCONCELOS, 2020). Figurando no polo ativo, geralmente composto por alguém que a vítima tenha se relacionado sexual e/ou afetivamente e com quem possui filhos, temos o agressor, o algoz e o palco das agressões geralmente é a casa onde a vítima mora, tornando-se o lugar mais perigoso ao invés de ser o domicílio de abrigo e proteção.

Os números que noticiam o aumento de casos dão conta de uma diminuição do acesso ao serviço de apoio às vítimas, como por exemplo os setores de assistência social, saúde e segurança pública, entre outros motivos, em decorrência da redução das atividades laborativas impostas pela pandemia.

Na maioria das vezes as queixas contra os agressores demoram a ser realizadas ou nem mesmo são feitas. Observa-se uma dificuldade de realização das denúncias de forma segura e em função dos problemas de

acesso aos serviços de proteção; do medo do contágio; e principalmente em função do maior tempo de convívio com agressor e vítima.

Com o isolamento familiar, tendo a ser mais vigiadas e ter menos contato com sua rede socioafetiva, as mulheres que estão em quarentena domiciliar, ficam afastadas de pessoas que poderiam ser fonte de proteção, apoio e ajuda para sair da situação de violência (VASCONCELOS, 2020).

Estima-se que há uma subnotificação dos casos e, portanto, uma percepção não tão real da quantidade de casos existentes. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) registrou um número menor dos boletins de ocorrência decorrentes de violência doméstica. Contudo, na contramão desse menor índice, temos os aumentos das taxas de feminicídios (FSBP, 2020).

O FBSP (2020), através de pesquisa constatou um crescimento de 431% no relato de brigas entre vizinhos na rede social *twitter* entre os meses de fevereiro e abril de 2020. Esse aumento reflete que, apesar de muitas pessoas tomarem conhecimento da violência sofrida por mulheres, tratam o assunto como esfera privada, optando por não realizarem a denúncia oficial (LOBO, 2020).

Percebe-se que toda essa informação foi obtida através de uma pesquisa. A coleta de dados e informações e conhecimento advindos das estatísticas e porcentagens trazidas é imprescindível para o enfrentamento das questões de gênero. Políticas eficazes na prevenção e combate dependem da identificação do seu público alvo e das circunstâncias que o envolvem.

Em meio ao cenário desafiador vivenciado pela sociedade atualmente, a pesquisa tem sido fundamental para enfrentá-lo, evidenciando sua importância, no enfrentamento tanto do SARS-Cov2 quanto das questões subjacentes, porém não menos importantes, como é o caso da violência doméstica. Uma vez que, o desenvolvimento humano está intimamente correlacionado com os frutos da ciência, da pesquisa científica.

2. METODOLOGIA E PESQUISA CIENTÍFICA: CONCEITO, CARACTERÍSTICAS E MÉTODOS.

A necessidade de explicar e entender a realidade ao seu redor acompanha o homem desde o seu surgimento, sempre e de alguma forma preocupado com conhecimento da realidade.

A ciência se especializa, perdendo o seu caráter genérico, e por meio de métodos rigorosos passou a atingir um tipo de conhecimento sistematizado, preciso e objetivo. Esse processo sistemático possibilitou o estudo, a descoberta e o desenvolvimento das relações entre os fatos e as coisas existentes no mundo (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2014).

A partir da construção de métodos de controle, sistematização, revisão e segurança sobre aquilo que está sendo investigado, ou seja, seu objeto de controle, extraindo daí as verdades do mundo, o que possibilita, por fim, ação humana de forma mais eficiente e segura sobre as leis da natureza.

Quando pensamos em método, nos veem à cabeça a ideia de ordem e organização, na seara da investigação científica método está associado à metodologia, que é o estudo dos métodos utilizados no processo de conhecimento (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2014).

Metodologia seria justamente o caminho entre o pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Incluídos nesse caminho as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade (MINAYO et al, 2002).

Então o conhecimento científico e a sua possibilidade de verificação de seus produtos, precisa se fazer valer de métodos que conduzam ao caminho utilizado para alcançar aquele resultado. O método então poderia ser conceituado como o caminho que adotamos para alcançar determinado fim (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2014), é a teoria da investigação (LAKATOS, 1987).

O método, ou seja, o caminho escolhido, por sua vez se vale de procedimentos técnicos para executar esse caminho, esse

conhecimento, para alcançar os resultados e possibilitar suas verificações. Não existe só um método e nem um só procedimento técnico e estes utilizam vários recursos para sua operacionalização (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2014).

Nessa linha, pesquisa é todo estudo sistemático sobre um objeto, é uma investigação, uma busca realizada de forma sistemática. Lakatos destaca (2003) que a pesquisa é um procedimento formal com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico, podendo ser traduzida também como o caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais, de acordo com o raciocínio científico escolhido (o método).

A partir então do momento em que se decide fazer uma pesquisa, deve se pensar nas etapas dessa pesquisa, no passo a passo a ser dado em busca da resolução daquele problema escolhido. Esses passos, segundo Lakatos (2003) seriam seis, a seleção do problema e ser investigado; a definição e diferenciação do problema; levantamento de hipóteses de trabalho, coleta, sistematização e classificação dos dados; análise e interpretação dos dados e relatório do resultado da pesquisa.

Em linhas gerais, seguindo os ditames de MEZZAROBA e MONTEIRO (2014), podemos classificar as pesquisas como qualitativa e quantitativa; teórica e prática; descritiva e prescritiva.

Percebe-se, que somente a pesquisa científica com suas característica e sistematização permite uma verdadeira identificação de todo o contexto, fatos e circunstâncias da violência sofrida pela mulher. As etapas do processo de investigação do problema, a coleta de dados e a interpretação destes servirão como norte e fundamento das ações de políticas públicas.

E nesse contexto, o presente artigo abordará como a pesquisa científica qualitativa é o melhor método de procedimento formal para se desnudar a realidade pandêmica da violência doméstica no Brasil.

3. A METODOLOGIA CIENTÍFICA, POR MEIO DA PESQUISA EMPÍRICA, COMO ALIADA NA IDENTIFICAÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Se a divulgação científica já era importante para levar a ciência para além das páginas das revistas acadêmicas e dos muros das instituições de pesquisa, com a pandemia ela se tornou ainda mais essencial para elencar os estudos relevantes e combater a desinformação. O coronavírus fez com que as pessoas se interessassem mais pela produção acadêmica, pois entenderam que precisam da ciência para conter a pandemia, não só a virótica como a pandemia de gênero.

Fazendo um paralelo com a divulgação científica, tem-se que o acesso à informação é um direito humano fundamental, atuando de forma imprescindível na formulação de políticas públicas para o enfrentamento da violência doméstica. Atua em favor do empoderamento de todas as pessoas, não somente das mulheres, com função instrumental em relação a todas as capacidades e liberdades humanas (SEN, 2010).

Estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos que competirá aos Estados, de forma primária, iniciativas que objetivem a promoção da pessoa humana, especialmente as que se destinam à redução das desigualdades entre os gêneros. O papel da informação, neste sentido será, conforme (ONU, 1948), promover a igualdade, liberdade e dignidade de todos os indivíduos.

De outra banda, um obstáculo à informação e consequente formulação de ações Governamentais e não governamentais é a ausência de estatísticas sistematizadas sobre os casos que envolvem risco de violência doméstica contra a mulher.

Neste momento, se faz oportuno destacar que está em tramitação na Câmara dos Deputados, o projeto de lei 5000/2016, de iniciativa Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa da Câmara dos Deputados, para instituição da “Institui a Política

Nacional de Informações Estatísticas Relacionadas à Violência contra a Mulher.

O artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabelece que todos têm direito a receber informações dos órgãos públicos como um diretriz da sociedade democrática. O IBGE (2018), aponta que a produção de informações por gênero assegura estatísticas e contribuem para que a atuação estatal seja um dos eixos para redução das desigualdades. No entanto, os dados brasileiros não indicam os dados de forma discriminada as questões atinentes à violência de gênero, impossibilitando uma avaliação crítica das políticas públicas adotadas pelo país.

Nessa linha, conhecer os dados sobre o contexto em que o crime foi praticado, especialmente a relação do agressor com a vítima, as individualidades da vítima, o seu contexto acaba tornando imprescindível para o combate da violência praticada por parceiros íntimos ou familiares.

É indispensável a individualização dos dados sobre a violência de gênero para que as políticas públicas sejam específicas e direcionadas à classe social, raça, escolaridade e tantos outros fatores que ainda impactam na dinâmica da violência de gênero.

É aqui que entra a metodologia científica com a sua pesquisa qualitativa. É ela que antes de medir os números da violência (dados coletados) vai procurar identificar a sua natureza ((MEZZAROBÀ; MONTEIRO, 2014).

A pesquisa qualitativa, que pode possuir um vasto conteúdo descritivo, como no presente caso, as estatísticas e porcentagens colhidas dos casos noticiados, vai examinar de forma criteriosa a natureza, alcance e as interpretações possíveis do fenômeno correspondente ao aumento da violência doméstica na pandemia.

Esse tipo de pesquisa se define por uma série de métodos e técnicas que podem ser empregados com o objetivo principal de proporcionar uma análise mais profunda de processos ou relações sociais. Ela perpassa a análise de dados quantificáveis, objetivando a promoção de uma maior quantidade de informações que permita ver o seu objeto

de estudo em sua complexidade, em suas múltiplas características e relações (IGREJA, 2017).

Minayo et al (2002), afirmam que a pesquisa qualitativa se preocupa, dentro das ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, o universo dos significados, motivos, emoções, valores, crenças, atitudes, etc. (MINAYO et al, 2002).

Destacam ainda que a pesquisa quantitativa e a qualitativa não se excluem, pelo contrário elas se complementam, uma vez que a realidade abrangida por elas interagem, não havendo espaço para dicotomia. Ou seja, para além do número de casos e notificações (e até a presunção das subnotificações), existem as realidades sociais de cada contexto onde se realizou a violência doméstica, considerando o outro em sua "outro" em sua diversidade e alteridade.

Além disso, quando desenvolvida de maneira conjunta à pesquisa quantitativa, pode contribuir para a explicação de acontecimentos que surgem nas coletas de dados quantitativos e que parecem se desviar do previsto e para ilustrar com estudos de casos fenômenos que acontecem de maneira global ou mesmo exceções que podem ser observadas (IGREJA, 2017).

Nesse momento é interessante dizer que a pesquisa quantitativa pode ser feita não só a partir dos dados dos institutos oficiais, como das notificações e denúncias feitas às organizações da sociedade civil, como a empresa Magazine Luiza, que dentro do seu aplicativo de compras criou o "botão do pânico" por meio do qual a vítima pode denunciar a situação de violência em que se encontra e pedir ajuda.

Pois bem. Temos os dados coletados, os números e índices de casos e denúncias. A partir daí a pesquisa qualitativa vai sugerir a existência ou não de maior vulnerabilidade social e a partir destes, poderá ser feita uma ação articulada pelo Estado com muito mais pertinência e eficiência, adequada àquele contexto em sua integralidade.

Como exemplo podemos mencionar que, de acordo com pesquisa feita pela DataSenado (2019) 34% das mulheres agredidas (no universo das

mulheres entrevistadas) dependiam economicamente do marido. Diante desse dado a pesquisa qualitativa, considerando todo o contexto, relações, valores e crenças, poderá fazer uma análise e apontar que a dependência econômica ao parceiro sugere uma condição de vulnerabilidade maior em face das mulheres independentes financeiramente.

De posse desses dados e do resultado da pesquisa qualitativa, as políticas públicas serão traçadas especificamente para esse contexto, tornando-se muito mais eficaz e efetiva do que ações tomadas sem considerar a individualização dos dados da violência de gênero e o seu complexo contexto de relações e sentimentos, derrubando de vez a subnotificação em decorrência da imprecisão e imprestabilidade de dados coletados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se na atualidade, um fenômeno inédito. A pandemia em decorrência de um vírus que estamos conhecendo ao tempo em que convivemos. E para evitar a propagação desse vírus uma das medidas sanitárias é o isolamento domiciliar que acabou, por infelizes critérios, evidenciando a grande desigualdade entre os gêneros de uma sociedade tipicamente patriarcal.

O enfrentamento da violência doméstica exige uma articulação dos serviços públicos para proteção integral da mulher e sua dignidade. Os crimes praticados em âmbito doméstico exigem uma rede de atuação não só para repressão, mas também para prevenção de novos conflitos.

O implemento de políticas públicas para combate da violência doméstica é um direito humano das mulheres e para que haja a implementação de políticas realmente efetivas, a sistematização de informações e a identificação de outros fatores por meio da pesquisa qualitativa se transformam numa poderosa arma para o enfrentamento da violência doméstica.

Pois, na medida em que analisa não somente os dados quantitativos mas os que não são quantificáveis, as relações e contextos sociais na

pandemia, a pesquisa qualitativa dá maior embasamento às ações para promover a diminuição dessa violência, conferindo por conseguinte, maior proteção àquelas que estão convivendo com duas pandemias, a provocada pelo vírus e a provocada pela sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 14.022 de 7 de julho de 2020**. Diário Oficial Oficial [da] União, Brasília, DF, 08 de jul.2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Processos de violência doméstica e feminicídio crescem em 2019**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/processos-de-violencia-domestica-e-feminicidio-crescem-em-2019/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em números 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/08/WEB-V3-Justi%C3%A7a-em-N%C3%BAmeros-2020-atualizado-em-25-08-2020.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Monitoramento da Política Judiciária Nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres**. Brasília, 2019. Disponível em: https://paineis.cnj.jus.br/QvAJAXZfc/opedoc.htm?document=qvw_l%5Cpainelcnj.qvw&host=QVS%40neodimio03&anonymous=true&sheet=shVDRResumo. Acesso em 06 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Processos de violência doméstica e feminicídio crescem em 2019**. [s.l.], 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/processos-de-violencia-domestica-e-feminicidio-crescem-em-2019/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.841 de 1945**. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Dossiê mulher**: 2019. 14 ed. Rio de Janeiro: Rio Segurança, 2019.

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2019**. Org. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

MEZZAROBBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de Metodologia da Pesquisa do Direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu.; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OPAS- OMS BRASIL- Organização Pan- Americana da Saúde; Organização Mundial da Saúde. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5669:folha-informativa-violencia-contra-as-mulheres&Itemid=820. Acesso em 12 jun .2021.

PONTE JORNALISMO. **Um vírus e duas guerras**: Mulheres enfrentam a violência doméstica e a pandemia da Covid-19. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/mulheres-enfrentam-em-casa-a-violencia-e-a-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em 28 maio .2021.

SEN, Amartya. **Identidade e Violência**. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.

SEN, Amartya; KLIKSBERG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SCHRAIBER, Lília Blima; D' OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas and COUTO, Márcia Thereza. **Violência e saúde**: contribuições teóricas, metodológicas e éticas de estudos da violência contra a mulher. Cad. Saúde Pública [online]. 2009, vol. 25, suppl.2, pp.s205-s216. ISSN 1678-4464. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2009001400003>. Acesso em 05 jun. 2021.

VASCONCELOS, Verônica Accioly. **Coronavírus e violência de gênero contra a mulher no espaço doméstico**: pandemias cruzadas. Cadernos de Informação Jurídica, Brasília, v.7, n.1, jan/jul. 2020. Disponível em: <http://www.cajur.com.br/>. Acessado em 09 jun.2021.

VASCONCELOS, Verônica Accioly de. **Themis com “H”**: descompasso entre a insurgência da Lei Maria da Penha e a institucionalidade do sistema de justiça em Teresina. Tese (Doutorado)- Centro Universitário de Brasília (UNICEUB), Brasília, 2020.

PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM DIREITO E POLÍTICAS PÚBLICAS COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA ADEQUADA AO PROBLEMA DA EFICÁCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

Bruno Oliveira Falcão

RESUMO:

O estudo analisa a pesquisa interdisciplinar em direito e políticas públicas, partindo da hipótese de que se trata de abordagem adequada à investigação do problema da eficácia dos direitos fundamentais. Inicialmente, são delimitadas as especificidades da pesquisa em direito, para, em seguida, situar a produção acadêmica jurídica no debate a respeito dos paradigmas epistemológicos, de modo a compreender as possibilidades de uma pesquisa interdisciplinar envolvendo o direito. Por fim, a pesquisa em políticas públicas é apresentada como alternativa adequada ao exame das práticas respaldadas no direito, a fim de superar o modelo de pesquisa jurídica que não transcende o plano do dever ser.

Palavras-chave: pesquisa; direito; políticas públicas; interdisciplinaridade.

ABSTRACT:

The study focuses on interdisciplinary research on law and public policies, taking the hypothesis that it is an appropriate approach to the fundamental rights effectiveness issue. Initially, the specificities of research in law are traced so that it may be inserted on the epistemological paradigms debate in order to understand the possibilities of an interdisciplinary research including the law perspective. At last, the research on public policies is presented as the appropriate alternative to exam law endorsed practices, overcoming the research on law model that does not transcend the deontological dimension.

Keywords: research; law; public policies; interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

É passado o tempo em que a colocação de questões sob o enfoque dos direitos ficava circunscrita aos tribunais e às faculdades de direito. O debate público contemporâneo absorveu a linguagem dos direitos, levando ao senso comum a pretensão de solução de conflitos, sejam cotidianos ou decorrentes de questões sociais no plano macro, pela lógica do contraste entre os direitos em jogo. Com precisão ou profunda incompreensão, decisões judiciais são comentadas por todos. Ao atravessar as portas dos fóruns e dos departamentos de direito, o debate sobre questões jurídicas, além de circular livremente pelas ruas, também chamou a atenção de estudiosos de outras áreas do conhecimento. A agenda dos direitos fundamentais é, com frequência, o ponto culminante das pretensões e frustrações da sociedade e, nessa condição, atraiu a atenção de pesquisadores que não têm origem nas ciências jurídicas.

O movimento de abertura vem também da outra direção. A intensa especificidade do direito permitia que o campo jurídico se ensimesmasse, constituindo-se em bases epistemológicas herméticas, mas refletindo pouco sobre elas. A captura do discurso jurídico – ou, ao menos, de uma versão sua – pelo senso comum e a colocação do direito como objeto de interesse de outras disciplinas requer uma pesquisa jurídica capaz de dialogar com fontes diferentes das usuais. Esse diálogo comporta riscos e exige atenção para as características de cada paradigma envolvido, assim como deve ser estabelecida sobre as efetivas possibilidades de uma pesquisa interdisciplinar.

A pesquisa em direito, em regra, aborda a eficácia dos direitos fundamentais pela perspectiva de como deve ser, não atingindo o que, de fato, é. Coloca-se, então, como problema, a necessidade de identificar um método adequado a suprir as lacunas que a pesquisa jurídica apresenta ao eleger como seu objeto a questão da eficácia. A hipótese trabalhada é a adequação para esse fim da pesquisa interdisciplinar

que conjugue o direito e o estudo das políticas públicas, já que é por meio dos programas governamentais que ocorrem as ações e omissões de efeitos concretos sobre os conteúdos dos direitos fundamentais. A investigação se inicia pela identificação das especificidades da pesquisa em direito, adentra a fundação e as características de uma abordagem interdisciplinar e interparadigmática, para, ao final, tratar da pesquisa em políticas públicas e da contribuição que o campo tem a dar para a problemática identificada.

1. ESPECIFICIDADES DA PESQUISA EM DIREITO

Desde que, no final do século XX, houve notável expansão da pós-graduação *stricto sensu* em direito no Brasil, instituiu-se prolífico debate a respeito da qualidade das pesquisas jurídicas produzidas no país, que, em geral, são tidas como de baixo rigor científico. Como pano de fundo das discussões que buscaram identificar as causas para esse fenômeno, tem-se a problematização do método. Marcos Nobre (2009, p. 4) identificou relativo atraso qualitativo da pesquisa jurídica em relação a outras áreas das ciências humanas, embora, no aspecto quantitativo, o direito as tenha acompanhado. Encontrou explicação para o fenômeno no isolamento do direito em relação às demais ciências humanas e na ausência de uma separação clara entre a prática profissional e as pesquisas jurídicas.

O isolamento epistemológico do direito fez com que a ciência jurídica somente buscasse respostas pontuais em outras áreas do conhecimento para questões que interessassem a algum debate jurídico, rejeitando desde sempre a pesquisa interdisciplinar. A partir dos anos 1990, pesquisadores de outras áreas passaram a demonstrar interesse por questões jurídicas, sobretudo como consequência da promulgação da Constituição Federal de 1988, que espraiou sua influência sobre aspectos da vida em sociedade antes intocados pelo direito constitucional, ganhando centralidade no debate político

nacional. No entanto, o reposicionamento dos temas jurídicos como objeto de estudo de outras ciências humanas não levou a uma efetiva aproximação entre a pesquisa em direito e as pesquisas em ciências humanas (NOBRE, 2009, p. 5-6).

A segunda explicação para o descompasso entre a produção científica no direito e em outras ciências é um desdobramento da relação triangular entre pesquisa em direito, prática profissional e ensino jurídico (NOBRE, 2009, p. 9). A formação dos bacharéis em direito ocorre por meio da transmissão dos conhecimentos práticos adquiridos com o exercício de profissões jurídicas pelo corpo docente, que também foi formado nos mesmos moldes e reproduzem conhecimento alheio ao método científico. O principal produto dessa relação entre prática e ensino é a submissão da pesquisa em direito ao modelo do parecer, em que, inobstante, o parecerista não se coloque no papel de defensor de um interesse específico, tal qual o advogado, acaba adotando a estratégia tipicamente advocatícia de expor apenas a parcela da realidade que fundamenta a tese defendida (NOBRE, 2009, p. 10-11).

Se em qualquer investigação científica é preciso ter cuidado com a falseabilidade dos resultados, em uma pesquisa já iniciada com a disposição parecerista não há a menor possibilidade de que sejam produzidas conclusões de valor científico. Ainda que a elaboração de uma tese científica pressuponha a argumentação, não se trata do exercício retórico livre que tem lugar nos tribunais. Os argumentos científicos derivam da realidade constatada, enquanto os jurídicos buscam convencer o interlocutor de uma versão dos fatos, que não precisa ser a verdadeira, pois não é a busca pela verdade que está em jogo, mas, sim, os interesses das partes.

Ao “parecerismo”, soma-se o “manualismo” como característica da produção acadêmica em direito no Brasil (LANZILLO; GUIMARÃES, 2017, p. 18). O “manualismo” é a marca das obras jurídicas destinadas à utilização no ensino, que apenas fazem compilações de conceitos e caracterizações, sempre a partir de outras obras de igual qualidade,

produzindo, assim, o efeito da circularidade. Não existe nessa vertente o recorte epistemológico que constitui a essência da investigação científica. O “manualismo” representa o conhecimento estacionário e, assim, é a própria negação da pesquisa (LANZILLO; GUIMARÃES, 2017, p. 19). Nos manuais largamente utilizados na graduação em direito há pouco espaço para a problematização, que, quando existe, consiste em crítica político-filosófica, que exorta à redenção dos males da sociedade pelo direito, sem aderência ao método científico.

Os conceitos e classificações são elaborados ao bel-prazer do autor, de modo que, quando os manuais inovam em relação a seus congêneres, fazem-no sem rigor científico, mas com criatividade, sobretudo ao descrever incontáveis princípios que se pretendem dotados de normatividade, embora careçam de legitimidade política ou acadêmica. Esse fenômeno foi apropriadamente denominado pan-principiologismo por Lenio Streck (2009, p. 475). A falta de cientificidade é escondida por linguagem hermética, povoada pelo jargão jurídico, com neologismos em abundância, períodos intermináveis e expressões latinas, culminando na previsível defesa de que se trata da chave para a solução de algum problema do mundo prático. A fundamentação racional e científica dos conceitos é substituída pela autoridade que emana da barreira linguística que deixa os não iniciados – ou profanos, como preferia Pierre Bourdieu (1989, p. 212) – do lado de fora do campo jurídico.

Evitar os modelos do parecer e do manual não exige que a pesquisa em direito rompa com a dogmática. Marcos Nobre (2009, p. 12) propõe um entendimento científico do direito a partir de suas próprias especificidades, que absorva as perspectivas de outras ciências humanas como momentos constitutivos da dogmática jurídica. Admitindo-se que a prática do direito tem sempre soluções em vista, nada impede que a ciência do direito seja apenas explicativa, voltando-se para a compreensão dos institutos (NOBRE, 2009, p. 15). Essa perspectiva permite conceber uma dogmática nitidamente separada da doutrina,

a quem estaria reservada a tarefa de compilar e sistematizar a prática jurídica, subsidiando o direito como técnica. A primeira corresponderia à “ciência básica” e a segunda à “ciência aplicada” (NOBRE, 2009, p. 16). Como a pesquisa em direito se concentra preponderantemente em sua faceta aplicada, há um déficit na produção de conhecimento analítico.

Os problemas identificados exigem que não se deixe a pesquisa em último plano e que a produção acadêmica jurídica ganhe mais nitidez quanto ao método, preservando a característica aplicada da ciência do direito e incorporando a contribuição de outras ciências como elementos internos ao conhecimento jurídico.

2. PESQUISA INTERDISCIPLINAR E INTERPARADIGMÁTICA

Marcos Nobre (2009, p. 6) aponta os “problemas de ‘tradução’” como uma das razões por que o direito se manteria fechado à interdisciplinaridade. O entendimento de que os variados campos do saber adotam linguagens diferentes entre si pressupõe a compreensão de que há uma multiplicidade de paradigmas científicos, que admitem diferentes formas de interação a depender de como a pesquisa se situa no debate epistemológico. Essa premissa é peculiar à pós-modernidade.

Anteriormente, a racionalidade assumiu a condição de denominador comum de todo o mundo cognoscível, constituindo linguagem universal em que poderiam ser comunicadas e apreendidas todas as disciplinas, separadas por mera conveniência didática, mas não por diferenças ontológicas. Esse projeto começa a ser desenvolvido no século XVI com atenção exclusiva para as ciências naturais, chegando às ciências sociais somente no século XIX, quando, então, atinge a completude característica da modernidade (SANTOS, 2008, p. 21).

A elevação da razão a dogma tem motivos e consequências. Superado o período em que a religião cristã dominou a guarda e produção do conhecimento ocidental, submetendo qualquer possibilidade de conhecer a realidade ao direcionamento pelo divino,

a humanidade olhou para si e encontrou na razão o substituto para o abrigo existencial que passou a faltar-lhe. A racionalidade passa a ser o fundamento para todas as explicações, da justificação do poder político à própria possibilidade de acessar a realidade dos objetos de estudo, fundando a modernidade como o grande empreendimento humano que pretende desvendar os segredos do universo e guiar a sociedade à solução de seus problemas (MORRISON, 2006).

A adoção de uma teoria – ou de um modo de teorizar – que pretende capturar a essência de todos os fenômenos leva ao imperialismo epistemológico, que reduz a complexidade dos fenômenos para que caibam no saber totalizante proposto, instituindo um sistema de produção do conhecimento que confere poder àqueles que são seus detentores. São exemplos o racionalismo cartesiano, o positivismo do século XIX e as versões mais convencionais do marxismo do século XIX (VASCONCELOS, 2016, p. 39-40). Ao contrário do que se pode supor, a linguagem comum não é um facilitador do diálogo entre diferentes campos do conhecimento, pois, para existir, precisa simplificar os objetos conhecidos, atribuindo uma limitação de saída a qualquer pesquisa que assim se oriente.

Por sua vez, a pós-modernidade comporta riscos epistemológicos nada desprezíveis. Buscando o contraste com o imperialismo epistemológico, o relativismo pós-moderno faz o debate científico assumir feições de arena retórica, em que a força argumentativa é a única possibilidade de solução dos conflitos (VASCONCELOS, 2016, p. 49). O fenômeno, que, inicialmente, pautou a produção acadêmica, avançou para o senso comum e passou a condicionar o debate público como um todo, abrindo espaço para o fortalecimento do movimento antivacina durante uma pandemia e para a cultura política da pós-verdade¹. Curiosamente, um dos produtos dessa radicalização do

1 Denomina-se pós-verdade a estratégia, geralmente de uso político, de conduzir o debate público por uma argumentação que apela ao viés de confirmação dos destinatários da mensagem, ao mesmo tempo em que nega a própria possibilidade de existência de fatos objetivos.

pós-moderno é o “terraplanismo”, que, ao negar a ciência, repristina o conhecimento anterior à modernidade.

Emprestando moderação ao relativismo, Thomas Kuhn situa a pesquisa científica nos paradigmas, compreendidos como padrões de problemas e respostas que são reconhecidos pela comunidade científica por certo tempo (GASPAR; BARREIROS; SAMPAIO, 2011, p. 121). No pensamento do filósofo norte-americano, os paradigmas são superados e substituídos quando há uma crise que modifica radicalmente as teorias até então aceitas, em um processo que repercute na forma como a sociedade enxerga o mundo (VASCONCELOS, 2016, p. 53). Essa sucessão leva à incomensurabilidade estabelecida entre teorias inseridas em paradigmas distintos, de modo que a chave para compreender uma teoria é situá-la na ciência aceita em seu tempo (GASPAR; BARREIROS; SAMPAIO, 2011, p. 115).

À noção de paradigma proposta por Kuhn é acrescida a complexidade por Edgar Morin, em contraposição ao paradigma da simplicidade característico da forma moderna de ver a ciência (VASCONCELOS, 2016, p. 61). O paradigma da complexidade procura estabelecer um modo de acessar o conhecimento que reconheça os fenômenos complexos, formados por elementos de naturezas distintas, passíveis de desordem e ordem, marcados pela interação com o observador, pelas incertezas e descontinuidades (VASCONCELOS, 2016, p. 62-63). Se a complexidade dos fenômenos não pode ser apreendida por um olhar apenas, a interdisciplinaridade é a abordagem mais apropriada para capturar elementos diversos de um mesmo objeto e avançar para a interação entre eles.

Theodor Adorno e Max Horkheimer, representantes da Escola de Frankfurt e, como tais, colaboradores da teoria crítica, rejeitaram as simplificações totalizantes. A parte não pode ser absorvida pelo todo, pois os termos dessa relação estão em permanente contradição. Não há lugar, nesse modo de conceber o conhecimento, para uma teoria que subjugué as demais ou para a homogeneização de teorias diferentes (VASCONCELOS, 2016, p. 70-71). A proposta essencial da teoria crítica é

de todo compatível com a interdisciplinaridade e tem muito a oferecer à pesquisa em direito, que carece de interação com outros campos do conhecimento, de oportunidades de ser confrontada, mas também de confrontar.

No final do século XX, Boaventura de Sousa Santos identificou uma crise irreversível do paradigma científico dominante, que estaria sendo substituído por outro que se abre para diferentes formas de conhecer, mesmo aquelas não classificadas como científicas, como forma de colocar-se diante das incertezas e da perplexidade perante o mundo. O esforço declarado do filósofo português é no sentido de identificar as características desse novo paradigma que começam a despontar desordenadamente por variados aspectos da vida em sociedade e da ciência (SANTOS, 2008, p. 41). Há, em seu pensamento, sobretudo na defesa do multiculturalismo, a disposição para a resistência a formas totalizantes e hegemônicas de conhecer. Em última instância, vê na pós-modernidade um caminho de volta da ciência para o senso comum, em que o conhecimento científico é transmitido claramente e apreendido pela sociedade (SANTOS, 2008, p. 90-91). Merece atenção o risco de que a passagem do conhecimento da academia para a sociedade exacerbe o relativismo, esvaziando a ciência sem a contrapartida de enriquecer o senso comum. Dada a natureza discursiva do direito, a sua característica aplicada e a captura dos temas sob apreciação do Poder Judiciário pelo debate público, esse perigo é da maior relevância para a pesquisa jurídica.

A pesquisa interdisciplinar traz seus próprios riscos, que Eduardo Mourão Vasconcelos (2016, p. 84-88) sugere evitar por meio da observância de alguns preceitos: as práticas científicas são sempre aproximativas do real; é preciso valorizar o multiperspectivismo sem descuidar do rigor metodológico; não há identidade ou redutibilidade de um campo epistemológico ao outro; há tensão e contradição permanentes entre o senso comum e o discurso científico; devem ser preservadas a autonomia institucional da academia e a auto-organização do trabalho

científico; a prática interdisciplinar e interparadigmática deve ser gerida como processo de aprendizagem contínua; é necessário mudar a concepção das instituições e a formação dos profissionais, para que as práticas interdisciplinares se tornem permanentes.

É possível incorrer no vício do ecletismo, que apenas agrega conhecimentos de fontes diversas, sem cuidar das incompatibilidades e especificidades de cada campo, distanciando-se, assim, de uma perspectiva pluralista, que reconhece a complexidade dos fenômenos (VASCONCELOS, 2016, p. 108). A pesquisa interdisciplinar exige particular cuidado com a definição do objeto de estudo e maior rigor com o método; pressupõe familiaridade com os conceitos e teorias envolvidos e que seja evitada a superficialidade decorrente da dispersão; e requer tratar expressamente da interação entre os elementos dos diferentes campos envolvidos (VASCONCELOS, 2016, p. 171-172). Sob o aspecto da fundamentação teórica, a pesquisa interdisciplinar parte da definição da problemática e dos conceitos essenciais deduzidos do objeto; não é compatível com a rejeição completa das teorias conflitantes, mas, ao contrário, beneficia-se da comparação e sistematização das diferenças; demanda a submissão à crítica por especialistas das diferentes áreas envolvidas na pesquisa e o reconhecimento de que literatura de referência que envolva mais de uma área tem valor estratégico (VASCONCELOS, 2016, p. 175-176).

Observadas as suas características, a interdisciplinaridade pode contribuir com a pesquisa em direito afastando-a dos vícios que apresenta quando isolada.

3. PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E EFICÁCIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

A produção de tecnologias jurídicas, ainda que direcionadas à prática, demanda acréscimo de cientificidade (FRAGALE FILHO; VERONESE, 2004, p. 68), o que pode ocorrer por meio do diálogo com

fontes diferentes da dogmática. Cabe, então, estabelecer conexões possíveis com outros campos, de modo a identificar as tensões que surgem da interação entre os diferentes paradigmas e a contribuição específica que uma determinada área do conhecimento tem a dar a problemas que são do interesse do direito. Nesse sentido, as demais ciências sociais apresentam uma característica que as distingue da pesquisa em direito: a larga utilização de evidências empíricas. Na produção acadêmica jurídica, diversamente, Roberto Kant de Lima (2012, p. 37) afirma que a pesquisa empírica, quando chega a ser utilizada, costuma servir para cancelar ideias que já existiam anteriormente à investigação.

O estudo das políticas públicas é uma via privilegiada para a realização de pesquisas interdisciplinares envolvendo o direito, sobretudo pela possibilidade de acrescer uma dimensão empírica à pesquisa jurídica, mas também pela ínsita interdisciplinaridade da área. As pesquisas em políticas públicas são desenvolvidas principalmente pela ciência política, mas também por outras áreas como a economia, a administração e a sociologia, com o objetivo de instar o governo a agir ou tecer uma avaliação dessa ação (SOUZA, 2006, p. 27).

Marta Arretche (2003, p. 8) caracteriza o estudo das políticas públicas como uma subdisciplina que fixa seu objeto específico nos programas de governo, como surgem, como são operados e seus reflexos na sociedade. Assim como no direito, a pesquisa em políticas públicas pode ter uma dimensão analítica e uma dimensão prescritiva, concentrando-se sobre o processo das políticas públicas ou sobre a avaliação de políticas concretas, respectivamente (RAMACCIOTTI; BERNARDINO, 2020). A investigação interdisciplinar envolvendo o direito pode abranger ambos os aspectos, reproduzindo-se a preocupação em não direcionar a produção apenas para uma dimensão, o que comprometeria a apreensão de um fenômeno que é complexo.

Celina Souza (2003, p. 16) apresenta os problemas característicos da pesquisa em políticas públicas: são limitadas as possibilidades de

gerar conhecimento cumulativo em uma área marcada pela profusão de métodos, temas e teoria; a produção na área se espalha horizontalmente, dedicando-se a uma grande diversidade de temas setoriais, que não se desenvolvem a partir de teorias de referência que possam verticalizar o conhecimento; e há, ainda, a concentração excessiva nos aspectos práticos dos fracassos das políticas públicas, sem avançar para os processos políticos envolvidos, que nem sempre permitem que as ações governamentais sejam racionais e lineares.

Outra questão a ser considerada é a proximidade com o governo, tendo em vista que comumente a pesquisa na área é desenvolvida em espaços institucionais governamentais, o que pode pautar a agenda de investigação e conduzir a trabalhos excessivamente prescritivos (SOUZA, 2003, p. 16). A pesquisa em direito, em geral realizada no ambiente universitário, sofre esse risco com menor intensidade, o que pode representar uma vantagem em eventual pesquisa interdisciplinar. Finalmente, percebe-se haver um déficit de uso da tipologia própria das políticas públicas. Os estudos do campo costumam ser desenvolvidos tomando por base os conceitos próprios da área de concentração dos objetos (SOUZA, 2003, p. 17). Uma pesquisa interdisciplinar entre direito e políticas públicas, portanto, não pode empregar apenas as teorias e institutos do direito, sob o risco de incorrer em colonização epistemológica, o que preservaria as fragilidades da pesquisa jurídica.

A utilidade de acrescentar uma perspectiva jurídica à análise das políticas públicas vem da constatação de que, em regra, as ações governamentais apresentam um suporte normativo (BUCCI, 2006, p. 37). No entanto, de acordo com Fábio Konder Comparato (1998, p. 45), o juízo de validade das políticas públicas “não se confunde nunca com o juízo de validade das normas e dos atos que a compõem”. É possível questionar juridicamente uma política pública, mas, para isso, é preciso avaliar se a atividade atinge ou não os fins a que se destina e se os meios empregados para tanto são idôneos, o que tem lugar em uma investigação interdisciplinar. As políticas públicas podem ser submetidas, inclusive, a

juízos de constitucionalidade (COMPARATO, 1998, p. 46), justamente por serem instrumentos de que o Estado dispõe para cumprir seu dever de emprestar eficácia aos mandamentos constitucionais.

Levando em conta a não redutibilidade do paradigma de um campo de pesquisa ao do outro, mantendo no horizonte as especificidades de cada área do conhecimento, é possível que a pesquisa interdisciplinar que inclua as perspectivas do direito e das políticas públicas surja como uma instância adequada à avaliação do estado dos direitos fundamentais na ordem social, indo da fundamentação teórica para a aplicação, da força normativa para a capacidade de produzir transformações efetivas, das intenções para os efeitos concretos.

CONCLUSÃO

Circunscrever a pesquisa em direito ao próprio campo leva a uma produção acadêmica com enfoque prescritivo, sem que se dê a devida atenção às possibilidades analíticas de abordagem dos seus temas. Os trabalhos acadêmicos em direito, com frequência, são postos em termos deontológicos, pouco importando a ontologia dos objetos de estudo. As pesquisas desenvolvidas em colaboração com outras áreas, mais familiarizadas com a pesquisa empírica, podem fornecer o salto de qualidade de que a pretensão de aplicabilidade do direito necessita.

O estudo das políticas públicas, com sua insita interdisciplinaridade, consubstancia-se em fonte privilegiada de diálogo com a pesquisa em direito, projetando sua incidência especialmente sobre o tema da eficácia dos direitos fundamentais. As normas, sobretudo as constitucionais, estão em constante tensão e interação com as práticas nelas baseadas, conformando o processo dialético entre teoria e prática, dever ser e ser. Essas práticas vão muito além da resolução de conflitos juridicamente – espaço em que o direito se apresenta como ciência aplicada –, abarcam, também, as ações do Estado, independentemente de seu questionamento judicial.

A eficácia dos direitos fundamentais é, portanto, questão complexa, que se beneficia do concurso entre diferentes campos do conhecimento, com paradigmas que não se colonizam e tampouco se excluem. A observância das especificidades que marcam as áreas do conhecimento mais pertinentes a determinados aspectos do fenômeno evita armadilhas epistemológicas simplificadoras, contribuindo para que o resultado da pesquisa tenha a sua inevitável incompletude reduzida.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS, v. 18, n. 51, p. 7-10, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/6354>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BOURDIE, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org). **Políticas Públicas: Reflexões sobre o Conceito Jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. In: **Revista de informação legislativa**, v. 35, n. 138, p. 39-48, abr./jun. 1998. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/364>. Acesso em: 11 jun. 2021.

FRAGALE FILHO, Roberto; VERONESE, Alexandre. A pesquisa em Direito: diagnóstico e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, 11. 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/40/37>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GASPAR, Danilo Gonçalves; BARREIROS, Lorena Miranda Santos; SAMPAIO, Marcos. A metodologia da pesquisa no direito e Thomas Kuhn. In: PAMPLONA FILHO, Rodolfo; CERQUEIRA, Nelson (coord.). **Metodologia da pesquisa em Direito e a Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2011.

LANZILLO, Anderson Souza da Silva; GUIMARÃES, Patrícia Borba Villar. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. In: **Revista FIDES**, v. 5, n.

1, 28 dez. 2017. Disponível em: <http://revistafides.ufrn.br/index.php/br/article/view/162>. Acesso em: 11 jun. 2021.

LIMA, Roberto Kant de. Antropologia Jurídica. In: **Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos**. LIMA, Antonio Carlos de Souza (org.). Brasília / Rio de Janeiro / Blumenau: Associação Brasileira de Antropologia / laced / Nova Letra, 2012.

MORRISON, Wayne. **Filosofia do Direito: dos gregos ao pós-modernismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil. In: **Cadernos Direito GV**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2779>. Acesso em: 11 jun. 2021.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; SOARES, Wesley Andrade. Levantamento bibliográfico das fontes de informação na pesquisa jurídica: um salto bibliográfico às fontes das ciências sociais. In: **Metodologia, pesquisa e ensino: formação jurídica em debate**. PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; RAMOS, Lucilla Menezes da Silva; LIMA, Patrícia Araújo (org.). Aracaju: Evocati, 2018.

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi; BERNARDINO, Marjorie Cristina da Cruz. Vertentes epistemológicas das políticas públicas: entre as análises descritiva e prescritiva. In: **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2020, v. 50, n. 175 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146645>. Epub 11 Maio 2020.

ROCHA, Maria Vital da; PEREIRA, Lara Dourado Mapurunga. A pesquisa jurídica em um contexto pós-moderno: uma abordagem sociológica. In: **Revista Nomos**. Pós-graduação em Direito. Universidade Federal do Ceará. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/nomos/article/view/20359>. Acesso em 14 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAVIA, Enrique. **Introdução à teoria da política pública**. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). *Políticas públicas, Vol. 2*. Brasília: ENAP, 2006.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS, v. 18, n. 51, p. 15-20, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/6354>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura**. In: Sociologias, ano 8, nº 16. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

STRECK, Lenio Luiz. **Verdade e Consenso: Constituição, Hermenêutica e Teorias Discursivas, da possibilidade à necessidade de respostas corretas em direito.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: Epistemologia e metodologia operativa.** 6^a ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PESQUISA EMPÍRICA NO HOSPITAL DE CUSTÓDIA E TRATAMENTO PSIQUIÁTRICO DE SERGIPE: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS¹

Daniela Carvalho Almeida da Costa
Gabriela Silva Paixão

RESUMO :

O presente artigo tem por objetivo apresentar estratégias metodológicas para uma pesquisa sócio-jurídica e empírica no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico de Sergipe. A permanência desse tipo de instituição manicomial no sistema de justiça criminal desafia a reforma psiquiátrica implementada pela Lei nº 10.216/2001. A execução de medidas de segurança detentivas aos portadores de transtorno mental em conflito com a lei continua alicerçada na legislação penal, mas é contraditada pelo modelo assistencial em saúde mental estabelecido. O trabalho busca, então, por meio de uma revisão de literatura, analisar qualitativamente técnicas de coleta de dados que podem ser aplicadas em uma investigação de campo sobre a realidade da custódia psiquiátrico-penal no estado.

Palavras-chave: pesquisa empírica; Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico de Sergipe; reforma psiquiátrica; coleta de dados.

ABSTRACT:

The present paper aims to present methodological frameworks for social, legal, and empirical research at Sergipe's Forensic Mental Health Setting. The ongoing status of this type of manicomial institution defies the psychiatric reform brought by Legislation 10.216/2001. The execution of restrictive measures towards people who carry mental health conditions, albeit in conflict with our legislation, is still grounded in criminal law, though contradicted by the mental health care model. This research hopes, therefore, to analyze, qualitatively, technics of collecting data by the means of a bibliographic revision, which can then be applied to a local investigation of the reality of the state's psychiatric and criminal custody.

Key words: empirical research; Forensic Mental Health Setting; psychiatric reform; data collect.

1 O presente trabalho corresponde ao conteúdo parcial de um artigo mais amplo, inicialmente submetido como requisito parcial para a conclusão da disciplina Metodologia do Ensino e Pesquisa em Direito, ministrada pelo Profa. Dra. Flávia Moreira Guimarães Pessoa no semestre letivo 2021.1 do Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe.

INTRODUÇÃO

O Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP) é instituição destinada à execução das medidas de segurança do tipo internação. Aos inimputáveis por doença mental, mas também aos custodiados a quem sobrevinha perturbação mental, a legislação penal prevê a reclusão em local que se diz com características hospitalares e destinado ao seu tratamento, para posterior reingresso à sociedade.

Em Sergipe, ele está situado na capital, precisamente no bairro América, anexo às antigas instalações da Casa de Detenção (CDA). Numa rua lateral, escondida atrás de altos muros, com acesso por um único portão cerrado de ferro e identificada apenas pelo nome e o número 421 pintados na sua fachada, está uma das instituições mais obsoletas do Judiciário sergipano. A permanência do HCTP, um misto de prisão e manicômio, desafia a reforma psiquiátrica implementada há exatos vinte anos pela lei n. 10.216/2001.

No âmbito dessas inquietações doutrinárias, surgem inúmeras questões acerca do atual funcionamento do prédio, tanto no aspecto jurídico-processual, quanto no aspecto sociológico de estruturação do cotidiano nesse espaço de confinamento. As previsões da lei de reforma psiquiátrica teriam alterado a realidade da custódia psiquiátrico-penal? O quantitativo de decisões judiciais determinando a internação diminuiu? Houve mudança na estrutura física e nos serviços de atendimento multidisciplinar ofertados? São problemas complexos e relacionados com a realidade da instituição, o que se adequa a um trabalho de campo.

Assim, em um primeiro momento, como forma de contextualizar o problema interdisciplinar, será feita uma breve exposição da instituição no Brasil, bem como do movimento de reforma psiquiátrica que culminou na publicação da Lei nº 10.216/2001. Após, ao dentrar no escopo do trabalho, será feita uma análise dos métodos de pesquisa empírica que podem ser utilizados na investigação que se propõe,

especialmente a metodologia, fontes de pesquisa e técnicas de coletas de dados, de acordo com a realidade que norteia o tema.

Para sua confecção, foi utilizada a técnica de revisão bibliográfica dos conteúdos tratados, a partir de uma abordagem qualitativa e aplicação do método lógico-dedutivo.

1. O HOSPITAL DE CUSTÓDIA E TRATAMENTO PSIQUIÁTRICO E A LEI Nº 10.216/2001: UMA PESQUISA INTERDISCIPLINAR

Segundo OLIVEIRA (2004, p. 25), para se iniciar um trabalho jurídico-científico que se propõe empírico, deve-se cumprir quatro estágios: a definição do problema de pesquisa, a construção do “estado da arte”, a pesquisa propriamente dita e a análise dos dados colhidos. Esse primeiro tópico, então, se insere nos dois primeiros núcleos trazidos pelo autor, já que iremos definir que tipo de instituição será estudada e em que contexto atual ela está inserida.

O HCTP, tal como nos é apresentado hodiernamente, é fruto da interlocução entre Direito Penal e Psiquiatria no século XIX. Em um momento de profusão da criminologia positivista, concepções de degeneração do indivíduo proporcionaram que as práticas psiquiátricas voltassem os olhos para aqueles que cometiam crimes, interpretando seus atos como manifestações de uma doença e tomando para si a responsabilidade de seu tratamento. Era um momento de evidente patologização do crime (CARRARA, 1998, p. 81).

O problema é que, pelo direito de punir clássico, o livre-arbítrio é elemento base para a responsabilização do sujeito que comete um delito. A partir do momento em que suas ações são tidas como biodeterminadas e, portanto, involuntárias, cria-se um mal-estar para o sistema de justiça criminal. Como, então, processar e apenar um indivíduo tido como doente? Seus atos denotavam um perigo para a sociedade e era necessário, no entendimento dos juristas da época, contê-lo (CARRARA, 1998, p. 110).

Ao mesmo tempo, a Psiquiatria da época advogava que o tratamento desses indivíduos não surtiria efeito nos hospitais psiquiátricos tradicionais, dada a suposta periculosidade inerente e irremediável que os caracterizava. O crime praticado era manifestação de uma patologia muito específica, que deixava o agente à margem das respostas segregatórias tradicionais, seja da prisão, seja do manicômio (JACOBINA, 2008, p. 65).

Surge como resposta o Manicômio Judiciário (antigo nome dado ao HCTP), local em que seriam internadas as pessoas portadoras de transtornos mentais que tivessem cometido atos tipificados como crimes. Era o lugar dos “loucos-criminosos”, onde, segundo Foucault, há uma “miscibilidade institucional”, na conjugação de pretensões terapêuticas e judiciárias como repostas ao perigo que é incutido ao agente (2010, p. 29).

No Brasil, a instituição aparece no ano de 1903, a partir da publicação do decreto nº 1.132, e a construção do primeiro prédio exclusivamente destinado à segregação destes indivíduos deu-se apenas em 1921, na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Ele inaugurou um sistema especial e híbrido de contenção, o qual conjuga características hospitalares, como o tratamento medicamentoso e psicológico, com prisionais, como o confinamento em celas e o regime de vigilância.

Inserido no sistema de justiça criminal, o Manicômio Judiciário requer um aparato de direito material e processual que o justifique. E é o instituto da medida de segurança que autorizará a internação do indivíduo naquele ambiente. São especialmente duas as situações concretas que ensejam a sua aplicação: a inimputabilidade por doença mental e a superveniência de doença mental ao reeducando.

Com a reforma de 1984, em vigor até o momento, a medida de segurança está prevista no art. 97 do CP. A partir de um incidente de insanidade mental, e constatada a inimputabilidade por laudo psiquiátrico, o Juiz deverá impor uma sanção que pode ser detentiva ou de tratamento ambulatorial. É esta última que nos interessa.

Associa-se a internação ao cometimento de um delito punível com reclusão e a segregação é por tempo indeterminado, devendo ser feito

exame pericial dentro do período de um a três anos para aferição da cessação da periculosidade e possibilidade de desinternação condicional.

A outra situação ensejadora da internação é a superveniência de transtorno mental ao condenado a pena privativa de liberdade, conforme previsto nos arts. 108 e 183 da LEP. Nesses casos, entende-se que a segregação deve ser por tempo suficiente ao tratamento ou até o fim da pena aplicada, o que acontecer primeiro (FUHRER, 2000, p. 170-171).

A despeito de o objetivo declarado na legislação ser de um ambiente dotado de características prioritariamente hospitalares e com a finalidade de tratamento dos internos (art. 99 do CP), uma visita a sua estrutura mostrará que ele possui muitas semelhanças com uma prisão, constituído por celas gradeadas, horários de banho de sol e vigilância de agentes penitenciários. Realidade que apenas uma pesquisa empírica será capaz de descortinar.

O movimento de luta antimanicomial, que resultou na edição da lei de reforma psiquiátrica no Brasil, cada vez mais volta sua atenção a esse tipo de estabelecimento, para enxergá-lo enquanto remanescência de um passado há muito superado. A partir de uma reformulação da Psiquiatria e do cuidado à saúde mental dispensado aos cidadãos, a internação em um HCTP mostra-se cada vez mais obsoleta.

O modelo clássico de Psiquiatria centrado na natureza biológica dos desequilíbrios mentais, no indivíduo apartado do seu contexto social e em técnicas de contenção de seus atos passou a ser paulatinamente questionado após a Segunda Guerra Mundial (COSTA, 2016, p. 11; DESVIAT, 2015, p. 27). O cotidiano dentro dos manicômios passou a ser objeto de problematização pelos estudiosos da saúde mental, especialmente seu caráter asilar e de institucionalização, que tornam o indivíduo objeto de tratamento e não sujeito de direitos².

2 Para ilustrar os horrores praticados em nome da psiquiatria tradicional, ler ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

Esse tipo de teorização, que teve seu ápice nas décadas de 70 e 80, permitiu, em âmbito internacional, uma desmontagem do aparato manicomial enquanto estrutura adequada para a promoção da saúde mental do indivíduo. Foi esse panorama que propiciou o desenvolvimento da luta antimanicomial no Brasil e a edição da Lei nº 10.216/2001.

A fase desinstitucionalizante propriamente dita é inaugurada pelas Conferências Nacionais de Saúde Mental no fim da década de 80, ocasião em que se organiza um movimento estruturado de luta antimanicomial. Surgem no sistema único de saúde práticas substitutivas às hospitalares, de base comunitária, a exemplo dos CAPS e NAPS (CORREIA, 2007, p. 105-106; TENÓRIO, 2002, p. 41).

A publicação da Lei nº 10.216, no ano de 2001, que “dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental” (BRASIL, 2001) representa o estabelecimento da reforma psiquiátrica no âmbito nacional e, a despeito de não tratar de forma integral das críticas tecidas ao tradicional modelo de tratamento, significou um avanço nas práticas médicas.

De uma breve análise do dispositivo legislativo, observa-se que os manicômios ou hospitais psiquiátricos não mais possuem legitimidade para funcionarem, tendo em vista que sua estrutura impossibilita a realização dos fins terapêuticos declarados. O confinamento de um portador de transtorno mental por período indeterminado e sem o propósito de reinseri-lo na comunidade não mais é permitido. O tratamento de caráter ambulatorial, base comunitária e interdisciplinar é estimulado, especialmente dentro do sistema único de saúde. E isso também deve ser estendido ao HCTP.

Nesse sentido, vozes no campo da Psiquiatria e do Direito se elevaram pelo fim da internação de inimputáveis em uma instituição asilar como o HCTP, advogando pelo tratamento ambulatorial como única medida legítima a ser tomada pelo sistema de justiça criminal.

Diante do panorama teórico exposto, observa-se que o problema proposto é fruto de uma contradição entre os fins legislativos e a realidade

da custódia. Analisar *in loco* o funcionamento do HCTP, seja no sistema judiciário, seja no próprio prédio que o sedia, pode ser um instrumento eficaz para compreender a ausência da aplicação integral da lei nesse âmbito.

2. POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA UMA PESQUISA EMPÍRICA NO HCTP DE SERGIPE

O presente capítulo soa como uma narrativa de segundo grau, tendo em vista que, a partir da elaboração de um problema de pesquisa, cria-se um meta-problema acerca da metodologia a ser aplicada no primeiro. Consiste, portanto, na análise das possibilidades investigativas para um trabalho de campo no HCTP de Sergipe. Especificamente, quais métodos e técnicas de coleta de dados podem ser aplicados para uma melhor compreensão do funcionamento dessa instituição em um cenário pós-reforma psiquiátrica.

A contextualização do objeto teórico, no qual o trabalho de campo se debruçará, é essencial para delimitar quais tipos de ações serão tomadas na pesquisa empírica. Trata-se de uma investigação no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas, e ter contato com a realidade que a circunda é essencial para que o pesquisador conheça os valores inerentes às relações humanas travadas naquele espaço. Até porque é característico desse saber o sujeito fazer parte do próprio objeto a ser pesquisado (BARRAL, 2007, p. 31; MINAYO, 2002, p. 14)³.

A escolha de uma pesquisa empírica sobre o tema dependia de uma análise mais aprofundada do problema primário. E ele mesmo, a partir da conclusão de que não há legitimidade na permanência do HCTP no sistema de justiça criminal, instiga o pesquisador a buscar, no campo, respostas para essa inquietação científica.

3 O que não significa que não haverá a necessária neutralidade axiológica para a confecção da pesquisa, pois, segundo Oliveira, essa é a diferença para um mero discurso ideológico (2004, p. 4).

Ademais, é uma pesquisa que também se mostra complexa, já que tem por objeto uma instituição que conjuga práticas dos mais diversos campos do saber, inclusive políticas públicas voltadas para a sociedade. Neste ponto, Vasconcelos ressalta a importância de se assumir responsabilidade pela importância do tema, e das dificuldades que são inerentes, de modo que não se deve descartar as incertezas, contradições ou oposições científicas no processo investigativo, pois são elas que proporcionarão a hegemonia de um dado entendimento de forma menos coercitiva e mais abrangente (2013, p. 92).

Finaliza o autor, ao colocar a revisão teórica do tema prévia à exploração de campo, como de suma importância para um entendimento amplo dessas nuances temáticas, especialmente em um momento de intensa volatilidade e globalização do conhecimento (VASCONCELOS, 2013, p. 93).

Dito isto, indaga-se quais realidades específicas poderiam ser objeto de um estudo de campo sócio-jurídico nesse ambiente.

2.1 Objetos de investigação no HCTP e possibilidade de conjugação de métodos quantitativos e qualitativos de análise

Como visto, o HCTP é uma instituição complexa, que conjuga saberes penais e psiquiátricos no funcionamento de sua engrenagem. Dentro de um sistema burocrático e judicial, a determinação da internação de um indivíduo demanda a confecção e movimentação de um conjunto de documentos.

Por exemplo, para a aplicação da medida de segurança detentiva, ou a substituição da pena privativa de liberdade por ela, pressupõe-se a prévia existência de um processo judicial. Nele, haverá a fase de formação da culpa, com a instauração do incidente de insanidade mental. Após, será realizado o exame psiquiátrico de constatação da inimputabilidade, com a emissão do respectivo laudo. A partir de uma sentença absolutória imprópria, incia-se o processo executivo, e será

gerado um dossiê ou procedimento administrativo com os dados do internado. Por fim, periodicamente, serão realizados outros exames psiquiátricos e emitidos novos laudos, agora a respeito da cessação ou não da periculosidade do agente.

Esse conjunto de documentos judiciais, administrativos e médicos podem tornar-se objeto da investigação empírica. Além deles, a própria rotina do interno dentro do HCTP, a estrutura física do prédio, o contingente de funcionários e suas especialidades, dentre outros, também são aspectos passíveis de análise. Especialmente porque, se são os procedimentos, embasados na legislação penal ainda vigente, que autorizam a permanência da instituição no sistema de justiça criminal, a investigação da influência da reforma psiquiátrica nesse meio deve perpassar outras hipóteses, que fogem dos processos e partem para a vivência prática.

Nesse quesito, então, uma pesquisa etnográfica, a partir da técnica da observação participante poderia ser um instrumento adequado para narrar, com detalhes, as experiências e interpretações do fenômeno da loucura criminosa vivenciados pelas pessoas que fazem parte da instituição (IGREJA, 2017, p. 18). Mas não adiantemos as estratégias metodológicas da pesquisa de campo sem antes tecer algumas considerações sobre os métodos quantitativos e qualitativos aplicados a esse contexto.

O método qualitativo está intrinsecamente vinculado à pesquisa social, uma vez que busca a “compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (RICHARDSON, 1999, p. 90). Assim, se a ciências sociais trabalham com uma realidade permeada de valores, crenças, ações, culturas e significados, esse tipo de método mostra-se o mais adequado para investigar um problema da área.

A importância da afirmação histórica do método qualitativo em contraposição ao quantitativo, tradicionalmente relacionado às ciências

naturais e às aspirações de objetividade do positivismo, não pode ser esquecida (MINAYO, 2002, p. 23-24). Foi um movimento importante para dar cientificidade às ciências sociais e seus objetivos de compreensão da subjetividade humana. Contudo, o maniqueísmo de separar totalmente técnicas quantitativas de qualitativas, como se as primeiras fossem inoperantes para os problemas investigados, também não pode ser admitido.

A tendência atual é a de considerar o método quantitativo como suporte para uma análise mais completa do objeto de estudo. A partir de dados quantitativos o pesquisador pode compreender melhor a realidade circundante e, inclusive, eleger quais pontos serão objeto de investigação, quais perguntas serão formuladas, e etc. Segundo Igreja, é importante que se reconheça a complementariedade dos dois métodos, pois os dados numéricos fornecem informações do contexto em que determinado grupo está inserido (2017, p. 17).

Feitas essas considerações, a depender das perguntas que o investigador irá formular e sobre quais objetos da realidade irá se debruçar, haverá uma técnica de coleta de dados mais adequada a esse fim.

2.2 Técnicas de coleta de dados aplicáveis ao HCTP de Sergipe

Como dito, o problema primário da pesquisa a ser realizada é o da permanência do HCTP após a reforma psiquiátrica implementada pela Lei nº 10.216/2001. A partir desse problema, questionamentos secundários surgem, relacionados, cada qual, com um objeto de investigação distinto. Houve redução da aplicação de medidas de segurança do tipo detentiva? Os laudos psiquiátricos fazem menção a tratamento ambulatorial como medida mais adequada? Qual a percepção dos servidores do sistema de justiça sobre a reforma? A estrutura física do prédio sofreu alteração? A execução da internação é integrada ao sistema único de saúde? Quais serviços interdisciplinares são ofertados aos internos?

A maioria das técnicas de coletas de dados podem ser aplicadas para cada uma dessas perguntas, contudo, algumas são mais adequadas para cada tipo de situação do que outras. No caso dos processos judiciais e administrativos dos internos, as análises documental e de conteúdo se sobressaem. No tocante à vivência dentro do HCTP, a observação participante e a entrevista estruturada podem funcionar melhor. São técnicas que não se excluem, ao contrário, podem se conjugar para uma investigação mais abrangente e complexa do problema.

Os processos judicial e administrativo de execução da medida de segurança, bem como os laudos psiquiátricos, são um conjunto de escritos que comunicam algo. A linguagem escrita utilizada para expressar as decisões e conclusões dos peritos sobre a condição do louco-infrator é permeada de símbolos que podem ser investigados. Para tanto, a análise de conteúdo é uma técnica possível (RICHARDSON, 1999, p. 224).

Segundo Minayo, a partir da categorização não só das unidades de registro (palavras, frases, narradores), mas também das de contexto (mensagem transmitida), a análise de conteúdo pode desvendar as intenções e ideologias subjacentes de quem comunica (2002, p. 75-76).

Desse modo, a partir do conteúdo textual dos documentos citados, podemos investigar qualitativamente qual a percepção dos agentes do sistema judicial e administrativo acerca do HCTP. Se o uso do termo periculosidade é utilizado com muita frequência; se a Lei nº 10.216/2001 é citada nas decisões judiciais; quais dados pessoais são incluídos nas fichas dos internos; dentre vários outros exemplos.

Ainda no âmbito dos documentos relacionados à internação no HCTP, outra técnica a ser aplicada é a análise documental, a qual, inclusive, deve preceder a própria análise do conteúdo.

O momento da coleta deve focar na constatação da autenticidade, credibilidade, representatividade e sentido desses documentos, de forma que eles sejam idôneos para responder aos problemas formulados (SCOTT apud REGINATO, 2017, p. 200). Para tanto, a ferramenta de

acesso a esse material também é importante, confiar que eles sejam autênticos apenas por serem públicos ou elaborados por agências estatais não é suficiente (REGINATO, 2017, p. 202).

Assim, um pesquisador mais experiente não tomará como certa todas as informações constantes dentro de um documento público, pois elas podem conter dados incorretos ou mesmo omitir outros que sejam importantes para a completa compreensão do problema. A contraprova, então, poderá ser feita a partir da análise de outros documentos, de fontes diferentes, que irão ratificar ou não o alegado.

A partir do momento que a pesquisa é direcionada para a investigação do fenômeno da reforma psiquiátrica na vivência propriamente dita dos internos e funcionários dentro do HCTP, outras estratégias para coletas de dados podem ser conjugadas ao trabalho de campo já iniciado.

A formulação de entrevistas das pessoas diretamente envolvidas no cotidiano da internação, e daqueles atores dos processos judiciais, mostra-se como técnica pertinente para a aferição da influência (ou não) do movimento antimanicomial na percepção e atitudes deles dentro da instituição. E, como se está a investigar fenômeno específico, a entrevista estruturada ou semi-estruturada é técnica que melhor se apresenta para compreender “que aspectos de determinada experiência [...] produzem mudanças nas pessoas expostas a ela” (RICHARDSON, 1999, p. 212).

A estruturação das perguntas, de modo a não deixar que o entrevistado “aborde livremente o tema proposto” (MINAYO, 2002, p. 58) é medida que melhor se adequa ao HCTP porque estamos diante de uma realidade complexa, altamente subjetiva, pois diz respeito à saúde mental e restrição de liberdade. Então, formular previamente os tópicos questionados ajudará o pesquisador a filtrar com objetividade as informações que pretende acessar.

Por fim, a observação participante é uma segunda forma de abordagem de pesquisa empírica que pode funcionar para o objetivo proposto por esse trabalho. Como o observador insere-se no cotidiano da estrutura social, poderão ser desvelados inúmeros fenômenos que só

poderiam ser assimilados dentro do próprio contexto de sua produção. A realidade é melhor apreendida quando vivenciada, inclusive compartilhando a vida diária na instituição (MINAYO, 2002, p. 60).

Como o HCTP representa um lugar aprioristicamente conflitivo, e que envolve relações de poder entre os membros da comunidade, a observação participante pode ser a melhor técnica para que o pesquisador adquira confiança do grupo e, com isso, ajam com mais naturalidade. O estreitamento dos vínculos é importante, mas deve-se observar, claro, a necessária objetividade do estudo (RICHARDSON, 1999, p. 262).

Uma pesquisa empírica no HCTP pode tomar inúmeras direções, a depender dos objetivos que se propõe. Cada técnica providenciará um dado específico que, conjugado com a análise teórica do fenômeno, elucidará o problema formulado. A segregação de um indivíduo com transtorno mental que cometeu, em tese, um delito é complexa e permeada por significados que transpassam as meras normas jurídicas. Será demandado do pesquisador uma interdisciplinariedade imanente a uma instituição ambígua.

CONCLUSÕES

Passados vinte anos da publicação da lei de reforma psiquiátrica, soa absurdo falar em internação de um portador de transtorno mental em um manicômio para tratamento. Pior ainda se dissermos que o confinamento pode durar décadas, e que os laços familiares e comunitários são cortados durante esse período. Além de a justificativa para tanto ser a associação entre periculosidade e doença mental. Mas essa é realidade de 2.696 internados em HCTPs por todo o país⁴.

⁴ DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**. Brasília: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional, 2020

A permanência do HCTP desafia um sólido e histórico movimento de trabalhadores em saúde mental para o reconhecimento da dignidade dos que padecem de sofrimento mental. As teorias contemporâneas comprovam que o respeito à individualidade do sujeito e o fortalecimento de seus vínculos comunitários são mais eficazes no tratamento dessas enfermidades, e que o isolamento apenas contribui para a cronicidade de seu estado de saúde.

Não obstante, a legislação penal segue prevendo a medida de segurança detentiva. O HCTP, apesar da pouca visibilidade que lhe é dada, existe e é responsável pela vida de milhares de pessoas. Essa contradição entre o que se busca e o que se tem, transpõe a teoria e adentra os muros de um local a ser explorado pela pesquisa empírica e sócio-jurídica. A realidade tal qual ela se apresenta deve instigar o pesquisador a se debruçar sobre ela, para além dos manuais e doutrinas. O Direito é um campo fértil para isso, embora não seja a tradição dos cursos no Brasil.

O presente trabalho apresenta as possibilidades metodológicas que podem ser empregadas por um investigador que se propõe a analisar o funcionamento da instituição, tanto em relação ao sistema burocrático, quanto às vivências humanas que a compõem. São técnicas de coleta de dados e métodos de análises que se aplicam para cada tipo de pergunta formulada e para cada objetivo almejado pelo pesquisador.

A pesquisa empírica proposta busca escancarar a contradição que permeia esse campo psiquiátrico-penal e, talvez, fortalecer um movimento que luta pelo reconhecimento da dignidade de uma categoria duplamente marginalizada: pelo crime e pela loucura.

REFERÊNCIAS

BARRAL, Welber Oliveira. **Metodologia da pesquisa jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007

BRASIL. **Código Penal**: Decreto-lei n. 2.848, de 7 de janeiro de 1940. Institui o Código Penal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm. Acesso em 23 maio 2021

BRASIL. **Decreto n. 1.132**, de 22 de dezembro de 1903. Reorganiza a Assistência a Alienados. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1903. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=1132&tipo_norma=DPL&data=19031222&link=s. Acesso em 23 maio 2021

BRASIL. **Lei de Execução Penal**: Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Palácio do Planalto, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm. Acesso em 21 maio 2016

BRASIL. **Lei n. 10.216**, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília: Palácio do Planalto, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 21 maio 2021

CARRARA, Sérgio. **Crime e Loucura**: o aparecimento do manicômio judiciário na passagem do século. Rio de Janeiro: EdUERJ; São Paulo: EdUSP, 1998

CORREIA, Ludmila Cerqueira. **Avanços e impasses na garantia dos direitos humanos de pessoas com transtornos mentais autoras de delito**, 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16008?locale=pt_BR. Acesso em 23 maio 2021

COSTA, Nilson do Rosário. Prefácio. In: AMARANTE, Paulo (coord.). **Loucos pela vida: a trajetória da Reforma Psiquiátrica no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016

DESVIAT, Manuel. **A reforma psiquiátrica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**. Brasília: Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/sisdepen>. Acesso em 23 maio 2021

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010

FÜHRER, Maximiliano Roberto Ernesto. **Tratado da inimputabilidade no Direito Penal**. São Paulo: Malheiros Editores, 2000

IGREJA, Rebecca Lemos. O Direito como objeto de estudo empírico: o uso de métodos qualitativos no âmbito da pesquisa empírica em Direito. In: MACHADO, Maíra Rocha (Org.). **Pesquisar empiricamente o direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 11-38

JACOBINA, Paulo Vasconcelos. **Direito Penal da Loucura**: medida de segurança e reforma psiquiátrica. Brasília: ESMPU, 2008. Disponível em: https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2015/09/PM_Livro_Direito_Penal_e_Loucura.pdf. Acesso em 23 maio 2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

OLIVEIRA, Luciano. Não Fale do Código de Hamurabi! A pesquisa sócio-jurídica na pós-graduação em direito. In: **Sua excelência o comissário e outros ensaios de sociologia jurídica**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004

REGINATO, Andréa Depieri de A. Uma introdução à pesquisa documental. In: MACHADO, Maíra Rocha (Org.). **Pesquisar empiricamente o direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017. p. 189-224

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999

TENÓRIO, Fernando. A reforma psiquiátrica brasileira, da década de 1980 aos dias atuais: história e conceitos. In: **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, pp. 25-59, jan. - abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v9n1/a03v9n1.pdf>. Acesso em 23 maio 2021

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CONHECIMENTO TÉCNICO E CIENTÍFICO – ENCONTROS E DESENCONTROS

Fabiano de Aragão Veiga

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo analisar os pontos de contato e afastamento entre o conhecimento técnico e o conhecimento científico, de modo a permitir ao estudioso e profissional do Direito uma atuação adequada. Parte-se da premissa, pois, que o diálogo entre a prática jurídica e o meio acadêmico pode proporcionar um incremento no desempenho do profissional, beneficiando, duplamente, a sociedade, que, em última análise, é a verdadeira destinatária da atividade do bacharel em Direito. Busca-se, pois, identificar fatores que podem melhorar as perspectivas do ensino jurídico no país. Para tanto, será utilizado o método analítico.

Palavras-chave: Conhecimento técnico; conhecimento científico; encontros e desencontros.

ABSTRACT:

The present work aims to analyze the points of contact and distance between technical knowledge and scientific knowledge, in order to allow the scholar and professional of the Law an adequate performance. It starts from the premise, therefore, that the dialogue between legal practice and the academic environment can provide an increase in the professional's performance, benefiting, doubly, society, which, in the final analysis, is the true recipient of the activity of the bachelor in Right. The aim is, therefore, to identify factors that can improve the perspectives of legal education. For this, the analytical method will be used.

Keywords: Technical knowledge; scientific knowledge.

INTRODUÇÃO

Em momento marcado pela democratização do acesso ao ensino, sobretudo pela expansão do Ensino Superior, faz-se necessário o debate acerca do papel desempenhado pelas instituições e seus integrantes na oferta de um ensino de qualidade.

A fim de bem analisar o tema, estudando as possibilidades e estratégias adequadas, é pertinente verificar os pontos de contato e afastamento entre o conhecimento técnico e o conhecimento científico, de modo a permitir ao estudioso e profissional do Direito uma atuação com qualidade, seja na vida prática, atuando, ilustrativamente, como advogado, membro do Ministério do Público ou do Poder Judiciário, seja na academia, estudando e ensinando a Ciência Jurídica.

Nesse ponto, é relevante esclarecer que, para os fins deste trabalho, a Ciência Jurídica pode ser entendida, sucintamente, como o ramo da Ciência que busca analisar o Direito (ordenamento jurídico), composto de normas, com o objetivo de balizar a atuação do profissional do Direito.

Desse modo, o Direito é formado por um conjunto de normas, dotadas de generalidade e abstração, que abrangem, em seu conteúdo, tanto regras quanto princípios, destinado a regular as condutas humanas.

Em que pese o necessário reconhecimento de diversidade de atuação, e, por consequência, de certas distinções entre conhecimento técnico, ligado a atuação no campo profissional (prática jurídica), e o conhecimento científico, relacionado a atuação no campo acadêmico, o que se busca nesse artigo é identificar pontos de convergência, de modo a promover um aprimoramento na atividade dos bacharéis em Direito.

Parte-se da premissa, pois, que o diálogo entre a prática jurídica e o meio acadêmico pode proporcionar um incremento no desempenho, beneficiando, duplamente, a sociedade, que, em última análise, é a verdadeira destinatária da atividade do bacharel em Direito. Vale dizer, ao contrário de determinadas análises que buscam destacar os pontos de afastamento (desencontros) entre o conhecimento

científico e o técnico, intenta-se aqui uma aproximação (encontros), um intercâmbio de ideias, conceitos e práticas, tendo sempre como norte o aprimoramento do saber e da prática jurídica.

Importante apontar que cabe aos estudiosos da Ciência do Direito, enquanto integrantes da academia jurídica, a relevante tarefa de municiar os operadores do Direito de substratos teóricos adequados à operacionalização do ordenamento jurídico, de modo a conferir segurança jurídica, estabilidade nas relações sociais e processuais e o acesso à uma ordem jurídica justa.

E, atualmente, por diversos motivos, entres eles, desde o dinamismo e celeridade das relações sociais, passando pelo imediatismo como uma característica da sociedade atual, e, inquestionavelmente, pelo fato de o Ensino Superior no Brasil de modo geral, e Ensino Jurídico, de modo especial, passar por um processo de mercantilização, impõe-se que o tema seja revisto e aprofundado. Para tanto, será utilizado o método analítico.

1. ESPÉCIES DE CONHECIMENTO

Imprescindível ao objetivo desse artigo analisar as características dos diversos ramos do conhecimento humano, de modo a permitir que, em um segundo momento, sejam identificados aspectos que possam permitir o fluxo de ideias e concepções entres eles. A análise das espécies de conhecimento obedecerá uma ordem progressiva de profundidade e complexidade.

1.1 Conhecimento popular

A despeito de eventual dificuldade na sua definição, o conhecimento popular pode ser entendido como o comum, detido pela pessoa não especialista em determinado ramo da Ciência, considerando o padrão médio de cultura e entendimento em uma sociedade. Ou seja, é aquele

conhecimento que se encontra difusamente acessível aos integrantes da sociedade, embora possa variar de acordo com a situação cultural, social e econômica de cada pessoa.

Por isso, o conhecimento popular acerca do Direito é de pouca profundidade, intuitivo, espontâneo e não sistematizado (difuso), e, em algumas hipóteses, até mesmo equivocado.

Com efeito, há um princípio geral do Direito, previsto inclusive expressamente em norma brasileira, segundo o qual a Lei, entenda-se aqui as normas do sistema jurídico, são de presumível conhecimento das pessoas, as quais não podem opor a escusa de falta de conhecimento, a fim de descumpri-las.¹ Trata-se do princípio da obrigatoriedade, essencial a segurança jurídica e a adequação da conduta ao disposto no ordenamento jurídico, não se admitindo, em geral, o chamado erro de direito, embora se saiba que faticamente é impossível aos membros da sociedade o conhecimento pleno de todas as normas que compõem o ordenamento.

Isto porque, se, de um lado, presume-se que a Lei seja de conhecimento geral, não se pode, por outro lado, desconsiderar a grande quantidade de normas brasileiras², além da complexidade de suas disposições, cuja correta compreensão escapa ao conhecimento do “homem médio”, o não técnico.

Desse modo, a presunção decorrente do princípio da obrigatoriedade é meramente relativa, não correspondendo à realidade, do ponto de vista fático.

Ainda quanto a este ponto, são diversos os exemplos em que o conhecimento popular incorpora o sentido das normas jurídicas,

1 Trata-se do Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942, a Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro.

2 De acordo com fontes oficiais, em março de 2021, apenas quanto às leis ordinárias, entre normas revogadas e vigentes, foi atingida a marca de 14.130 normas. Disponível em : <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-1/leis-ordinarias>. Acesso em : 01 abr. de 21.

embora, frise-se, muitas vezes sem a exata correspondência com o conteúdo da norma.

Entretanto, há situações em que o conteúdo jurídico é relativamente absorvido. Ilustrativamente, o dito popular de que “o combinado não sai caro”, traduzindo o conteúdo do princípio da obrigatoriedade dos contratos ; igualmente, “quem paga mal, paga duas vezes”, revelando o conteúdo normativo que impõe ao devedor a observância de certas cautelas quando da realização do pagamento, não apenas em relação à pessoa do credor (art. 260, Código Civil de 2002 – CC/2002), mas, também, quanto à interpretação restritiva que se confere a quitação (art. 320, CC/2002).

No Brasil, especialmente diante do incremento da dinâmica social, possibilitada por uma série de fatores, entres eles, acesso aos novos recursos tecnológicos, com a utilização de plataforma e aplicativos digitais, globalização, com circulação de pessoas e ideias, vivencia-se uma maior interesses dos atores sociais com aspectos políticos e jurídicos, o que é positivo. É mesmo natural e esperado que os membros da sociedade, gradativamente, despertem interesse acerca dos fenômenos sociais, entres eles, o Direito.

Entretanto, deve-se levar em conta que o conhecimento adquirido apenas em razão da convivência social e do acesso às ferramentas e veículos de comunicação, não faz com que a pessoa se torne um especialista na Ciência Jurídica, tendo em vista o caráter superficial, assistemático e difuso de tal conhecimento (popular).

Assim, ao mesmo tempo em que se deve atribuir importância ao conhecimento popular, deve-se atentar para o fato de que ele não é o suficiente para garantir a estabilidade, a segurança jurídica e a justiça do sistema.

Acerca da relevância da distinção entre as diversas espécies de conhecimento, ensina Barral (2007, p. 21) que o conhecimento popular se caracteriza por: (a) falta de sistematização; (b) alheamento quanto às causas do fenômeno; (c) transmissão geralmente pela tradição oral,

a partir da experiência subjetiva; (d) despreocupação em verificar a falibilidade do conhecimento.

Em sentido semelhante, Diniz (2009, p. 28) indica o conhecimento popular não decorre de uma atividade deliberada; é mesmo anterior a uma reflexão do pensamento sobre si mesmo e sobre os métodos cognitivos. É, em regra, assistemático, pois as noções que o integram derivam da experiência da vida cotidiana, com de ver atuar, da leitura accidental, de ouvir. E aponta que são exemplos de saber vulgar a verificação de que ao dia sucede a noite, de que o fogo queima, de que o relógio marca as horas. Conclui, desse modo, que se trata de um saber parcial ou fragmentário, casuísta, desordenado ou não metódico, pois não estabelece, entre as noções que o constituem, conexões, nem mesmo hierarquias lógicas.

Destarte, o conhecimento popular não se baseia nos estudos científicos, mas, sim, na experiência decorrente do convívio social, de forma assistemática e sem preocupação com a sua verificabilidade.

1.2 Conhecimento técnico

O conhecimento técnico distancia-se do conhecimento popular. Na escala de sistematização e organização, na linha do que foi visto, é mais apurado do que o conhecimento popular, mas, neste ponto, está aquém do conhecimento científico.

Com efeito, na análise das espécies de conhecimento, um aspecto que guarda importância é a identificação do campo preferencial de incidência de cada um deles, ou seja, onde há predominância do conhecimento popular, técnico e científico.

Nesse contexto, enquanto o conhecimento popular é aquele encontrado difusamente na sociedade, nas relações sociais, o conhecimento técnico é o aplicado na prática jurídica, aqui em sentido amplo, ou seja, atuação profissional, mas não acadêmica, já que nesta há predominância do conhecimento científico.

O Bacharel em Direito pode exercer suas atividades de múltiplas formas, entre outras, na advocacia, privada ou pública, na esfera judicial ou extrajudicial, mediante a assunção de cargo de magistrado ou membro do Ministério Público. É na atuação profissional que o conhecimento técnico é exigido em maior intensidade.

Nesse sentido, Barral (2007, p. 21) destaca os aspectos que caracterizam o conhecimento técnico, apontando que ele é de grau médio de sistematização, tem a preocupação imediata em resolver problemas (pragmatismo), é de caráter acrítico e geralmente relacionado com capacitação profissional.

Assim, possível afirmar que o aspecto que melhor caracteriza o conhecimento técnico é sua sistematização intermediária (grau médio de sistematização), tendo por objetivo a solução das controvérsias sociais imediatas, ainda que do ponto de vista científico, não seja o mais adequado. Destaca-se o conhecimento técnico pela sua natureza instrumental, permitindo o alcance de determinado objetivo imediato.

Possível, desse modo, afirmar que o advogado quando apresenta uma petição inicial, uma defesa ou um recurso não está, a princípio, buscando analisar a viabilidade científica da sua postulação, mas, sim, atender interesses imediatos do seu cliente.

Por outro lado, quando da prolação de uma sentença, o magistrado não está a exercer seu papel de estudioso da Ciência Jurídica. Aqui há, isto, sim, o exercício da jurisdição, um dos poderes/deveres do Estado (art. 2º, CRFB/88).

Logo, conforme aponta Nader (2014, p. 183), diante do aspecto acrítico conhecimento técnico, o advogado pode se valer dos argumentos de autoridade, capazes de convencer o julgador, ainda que eles não estejam em consonância com a Ciência do Direito. Trata-se, desse ponto, de argumento de autoridade, e não da autoridade do argumento.

Já o magistrado, ao proferir a decisão, que deve ser fundamentada sob pena de nulidade (arts. 93, IX, CRFB/88, 489, CPC/2015 e 832, CLT),

a princípio, não faz uma análise científica do Direito, mas, sim, e de acordo com o convencimento motivado (art. 371, CPC/2015) e com o sistema vinculante dos precedentes (art. 927, CPC/2015), aplica a norma ao caso concreto, buscando pacificar o conflito social.

1.3 Conhecimento científico

É possível afirmar que conhecimento científico é a modalidade mais elaborada de conhecimento, buscando a sistematização, a crítica e a verificabilidade, de modo a aferir a veracidade da tese sustentada pelo pesquisador, a partir do método por ele utilizado.

Desse modo, a sua sistematização vai muito além do conhecimento popular, bem assim além do conhecimento técnico.

Nesse sentido, Barral (2007, p. 22) afirma que conhecimento científico traz como características: (a) sistematização de produção e de transmissão; (b) verificabilidade; (c) validade contingente; (d) antidogmatismo; (e) racionalidade; e (f) faticidade.

Tendo como base as lições do referido autor e obra, faz-se necessário desenvolver cada um das características do conhecimento científico.

É possível dizer que o conhecimento científico é sistematizado tanto na sua produção quanto sua transmissão, pois leva em conta critérios admitidos na comunidade científica e é devidamente documentado, ou seja, são usadas ferramentas para seu estudo, utilização, e, até mesmo, contestação posterior.

Há necessidade, pois, da observância de métodos no estudo da Ciência do Direito, destacando-se o método indutivo (partindo-se de fatos particulares, para se alcançar conclusões gerais), dedutivo (partindo-se de aspectos gerais para se chegar ao particular) e a analogia (chega-se a determinada conclusão a partir de razões de similitude).

No que diz respeito à característica da verificabilidade, a tese defendida pelo estudioso deve ser capaz de ser confirmada, caso as

condições originais em que pesquisa foi feita sejam preservadas. Tem relação com a validade contingente, de acordo com a qual as alterações das condições essenciais em que a pesquisa se baseou podem infirmar a tese até então defendida, sem que se possa dizer, por si só, que ela não era verdadeira ao tempo em que enunciada.

Já o antidogmatismo está assentado na ampla possibilidade de questionamento da correção da conclusão da tese afirmada no trabalho científico. Aqui, precisamente, fica clara a distinção entre o conhecimento técnico e o científico, sendo possível analisar o tema mediante um exemplo.

Como se sabe, na prática judiciária, com o conhecimento técnico, o sistema jurídico processual é calcado, entre outras premissas, na noção de marcha processual, impondo que no curso do processo judicial as etapas sejam progressivamente alcançadas, provocando, assim, a preclusão quanto ao questionamento de atos e etapas anteriores, até ser atingida a preclusão máxima, decorrente da formação da coisa julgada, independentemente do seu acerto ou desacerto, da sua compatibilidade ou incompatibilidade com a Ciência do Direito.

Inquestionável, pois, a relevância do antidogmatismo como critério para a distinção entre o conhecimento técnico e o conhecimento científico, permitindo, frise-se, a ampla possibilidade de questionamento da correção da conclusão da tese afirmada no trabalho científico.

Nader adverte que “[...] Não se deve atribuir ao argumento de autoridade um valor absoluto. Como toda obra humana é passível de falhas [...] Não é incomum se ver um autor, de uma edição para outra de sua obra, modificar o seu entendimento [...]” (NADER, 2014, p. 184).

No mesmo sentido, Diniz (2009, P.28) defende a ampla possibilidade de alteração e evolução do conhecimento científico, ensinando que ele não é um saber que se recebe pronto e acabado.

Destarte, no estudo científico, a alteração de uma conclusão ou tese anteriormente firmada, desde que baseada em novas evidências, novos estudos, é vista como um processo natural.

A racionalidade, por sua vez, exige coerência entre as premissas elencadas pelo pesquisador e a consequência por ele sugerida.

Por fim, a característica da faticidade impõe que o conhecimento científico esteja baseado em fatos, cuja veracidade possa ser aferida pelos pesquisadores.

1.4 Conhecimento técnico e científico

Tudo que foi dito até aqui indica desencontros entre o conhecimento técnico e o conhecimento científico, ante as características específicas de cada um deles. Entretanto, sem desconsiderar tais especificidades, defende-se a necessidade de se buscar pontos de contatos entre eles (encontros), a fim de que ambos possam ser aprimorados, e, conjuntamente, melhor servir à sociedade.

Não se pretende desconsiderar a necessidade de discursos e estratégias específicos de cada um, mas, sim, permitir ao estudioso e profissional do Direito a atuação adequada, seja na vida prática, atuando, ilustrativamente, como advogado, membro do Ministério do Público ou do Poder Judiciário, seja na academia, estudando e ensinando a Ciência Jurídica.

Como se sabe, o Ensino Superior no Brasil, e particularmente, o Ensino Jurídico sofreu (e sofre) um processo de mercantilização, em que a educação, antes de ser tratada como um serviço de relevância pública, ainda que prestado por particulares, passa ser vista como um negócio econômico a ser explorado.

Busca-se, assim, impor às Instituições de Ensino Superior um padrão de comportamento e de rentabilidade, o que implica reduzir custos, maximizar os lucros, com patente redução da qualidade dos serviços ofertados.

Para atingir tais objetivos, são fatos notórios: política de desvalorização do professor, com fixação de um patamar remuneratório não condizente com sua qualificação; redução dos custos, com

precarização da biblioteca (física e digital) e ferramentas de ensino; matrícula de número de alunos por turma não condizente com a capacidade do profissional de prestar um atendimento de qualidade; política de concessão de grandes “descontos” da mensalidade, o que, a primeira vista, embora positivo, por ampliar o acesso ao ensino, demonstra uma concorrência acirrada entre as instituições na busca por alunos, impondo uma precarização ainda maior nas condições de ensino.

Ainda como consequência do processo de mercantilização do ensino, Barral (2007, p. 9) lembra que muitos bacharéis são alçados à condição de professores, e, portanto, de formadores de novos profissionais, de modo muito prematuro, sem que tenham realizado uma capacitação didática, técnica e científica adequadas, perpetuando a situação da baixa qualidade no ensino.

De acordo com dados de estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em parceria com a OAB, publicado em determinado site jurídico³, o Brasil é o país com maior número de faculdades de Direito no mundo, sendo que no ano de 2018 já tinha cerca de 1.502 cursos ativos. Destaca a referida matéria que houve um grande aumento no número de cursos após 1995, ano em que havia apenas 235 cursos de Direito, provocando um incremento, portanto, de 539% em menos de 25 anos.

A despeito disso, e ainda de acordo com a pesquisa da FGV, a quantidade não retrata a qualidade. Dos cursos avaliados pela Ordem no ano de 2018, apenas 13,3% alcançaram a sua recomendação.

Igualmente interessante a matéria publica em site de determinado jornal⁴, cujo título é “um a cada 190 habitantes : por que o Brasil tem

3 JOTA. **Brasil tem mais de 1.500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório.** Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020>. Acesso em: 30 mar. 2021.

4 GAZETA DO POVO. **Um a cada 190 habitantes: por que o Brasil tem tanto advogado.** Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/justica/numero-advogados-brasil-oab/>. Acesso em: 31 mar. 2021.

tanto advogado”. De acordo com a publicação, o Brasil, já em 2010, tinha mais cursos de Direito do que a soma da oferta em países como China, Estados Unidos e toda a Europa.

Ainda segundo a referida publicação, de acordo com relatório da FGV, e reforçando a premissa de que a quantidade não retrata a qualidade, ele aponta para o alto índice de reprovação dos bacharéis em Direito no Exame da OAB. Apenas 40% dos aprovados foram bem sucedidos na primeira tentativa e 75% dos bacharéis precisaram de até três tentativas para conquistar o direito de se tornar advogado, com a aprovação no Exame.

Além disso, consta do relatório da FGV que o sucesso dos candidatos na primeira tentativa “está associada a melhor formação e preparação dos examinandos”, bem assim que “a medida que são necessárias novas tentativas, restam indivíduos cada vez menos preparados para atender às exigências”.

Diante desse quadro, defende-se que, a despeito de críticas à exigência de aprovação no Exame da OAB para obtenção do registro, ela é uma medida que de algum modo contribui para que as Instituições de Ensino, profissionais e estudantes busquem o aprimoramento acadêmico e profissional.

Longe de se pretender esgotar todos os argumentos e possibilidades para amenizar a grave crise do Ensino Jurídico, busca-se aqui apontar medidas que, direta ou indiretamente, possam ser utilizadas e aprimoradas para a superação do atual momento.

Neste ponto, na linha do que foi mencionado, ao revés de se dar ênfase aos pontos que distanciam o campo prático (conhecimento técnico) e da Ciência (conhecimento científico), defende-se uma aproximação, identificando pontos de convergência, de modo a promover um aprimoramento na atividade dos bacharéis em Direito.

Intenta-se, assim, uma aproximação (encontros), um intercâmbio de ideias, conceitos e práticas, tendo sempre como norte o aprimoramento do saber e da prática jurídica.

Destarte, parte-se da premissa que o diálogo entre a prática jurídica e o meio acadêmico pode proporcionar um incremento no desempenho, beneficiando, duplamente, a sociedade, que, em última análise, é a verdadeira destinatária da atividade do bacharel em Direito.

Desse modo, a premissa essencial que se defende é que não é possível uma alteração no panorama atual, senão mediante uma qualificação e valorização dos professores, e, por consequência, da lógica que impera em parte das Instituições de Ensino.

O Direito, enquanto Ciência, deve ser estudado profundamente, com o auxílio de profissionais devidamente qualificados, bem assim com acesso às ferramentas adequadas. Tem o conhecimento científico, portanto, o relevante papel na formação dos professores, que, por sua vez, são os responsáveis pela transmissão do conhecimento aos alunos.

É na academia, portanto, que se deve buscar subsídios teóricos para o enfrentamento e solução das relevantes questões pelos profissionais do Direito na prática jurídica. Nesse ponto, a Ciência permite que a interpretação do ordenamento jurídico seja pautado em critérios racionais e sistemáticos, afastando-se, portanto, do conhecimento popular, superficial e de caráter individual, difusamente encontrado na sociedade.

Ao mesmo tempo, a prática jurídica, com a necessidade de se alcançar a solução imediata dos problemas e conflitos sociais, é responsável por indicar ao conhecimento científico as questões que são de maior interesse de estudo, de modo a que a Ciência atue em benefício da sociedade, permitindo, desse modo, que ela tenha efeitos práticos e concretos.

Como se vê, devem ser reconhecidos pontos de contato entre os âmbitos de conhecimento em análise, reforçando a interferência e auxílio recíprocos entre eles.

Não se pretende, por outro lado, que se reconheça absoluta coincidência entre o conhecimento técnico e o conhecimento científico, até mesmo porque as estratégias e condutas do profissional do Direito

e do Pesquisador podem variar em razão do objetivo de cada um deles. Apenas, defende-se que é por meio do conhecimento científico que se torna possível um conhecimento técnico adequado e compatível com o ordenamento jurídico. Vale dizer, deve ser reconhecida uma relação de complementariedade.

Com efeito, apenas com investimento em educação, com a valorização e reconhecimento do relevante valor social da atividade científica, inclusive, no campo do Ensino Jurídico, é possível superar a atual situação, caracterizada pela mercantilização do ensino e despreparo técnico dos operadores do Direito.

Desse modo, a Ciência do Direito pode auxiliar no aperfeiçoamento das instituições jurídicas, mediante o estudo racional dos fenômenos jurídicos e das normas jurídicas.

É possível, assim, destacar o importante papel do pesquisador jurídico, não apenas na análise do Direito vigente, sistematizando e indicando a correta interpretação e aplicação das normas jurídicas, mas, também, na relevante função de propor alterações legislativas, influenciando, com tal atividade, o Legislador.

Faz-se necessário, nesse contexto, o reconhecimento do papel transformador do saber, ante seu poder de alterar a realidade de determinada sociedade, com a compreensão de que o conhecimento técnico pode ser entendido como um instrumento de efetivação do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que este auxilia aquele a encontrar as soluções adequadas para os problemas vivenciados na prática.

CONCLUSÃO

De acordo com o analisado, conclui-se que :

1 - defende-se uma aproximação entre o conhecimento técnico e o conhecimento científico;

2 - apenas o diálogo entre a prática jurídica e o meio acadêmico pode proporcionar um incremento no desempenho dos operadores do

Direito, beneficiando, duplamente, a sociedade, que, em última análise, é a verdadeira destinatária da atividade do bacharel em Direito;

3 - não é possível uma alteração no panorama atual de mercantilização e precarização do ensino jurídico, senão mediante a qualificação e a valorização dos professores;

4 - é por meio do conhecimento científico que se torna possível um conhecimento técnico adequado e compatível com o ordenamento jurídico. A relação entre o conhecimento técnico e o conhecimento científico é de complementaridade.

REFERÊNCIAS

BARRAL, Welber Oliveira. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. Belo Horizonte : Del Rey, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 21.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941. **Código de Processo Penal**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689compilado.htm. Acesso em : 16 de jun. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942. **Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657compilado.htm. Acesso em : 01 jun. de 21.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em : 16 de jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13105.htm. Acesso em : 16 de jun. 2021

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de introdução à ciência do direito**. 20. ed. rev. e atual. - São Paulo: Saraiva, 2009

GAZETA DO POVO. **Um a cada 190 habitantes: por que o Brasil tem tanto advogado**. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/justica/numero-advogados-brasil-oab/>. Acesso em: 31 mar. 2021.

JOTA. Brasil tem mais de 1,500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório. Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020>. Acesso em: 30 mar. 2021.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito** – 36. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2014.

PENSAR POR ESCRITO: OS DESAFIOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Juliana Araujo Pinto

RESUMO:

A crise global ocasionada pela pandemia do novo coronavírus impactou diretamente a produção científica, desde o levantamento de fontes de pesquisa à fase de criação e redação acadêmica, aqui denominada “pensar por escrito”. Desta forma, o presente artigo se propõe a refletir sobre os desdobramentos da pesquisa no atual cenário brasileiro e os problemas que envolvem as desigualdades de acesso ao conhecimento e as dificuldades e bloqueios da escrita. A metodologia utilizada, de abordagem qualitativa, implicou na revisão bibliográfica e documental disponível. Por fim, conclui-se que o processo construtivo da pesquisa, como atividade social, deve ser solidário, colaborativo e coletivo, especialmente em tempos de isolamento.

Palavras-chave: conhecimento; escrita acadêmica; pandemia; pesquisa.

ABSTRACT:

The global crisis caused by the COVID-19 pandemic directly impacted scientific production, from the survey of research sources to the phase of academic creation and writing, here called “thinking in writing”. Thus, this article aims to reflect on the unfolding of research in the current Brazilian scenario and the problems that involve inequalities in access to knowledge, difficulties and blockages in the writing process. The methodology used, qualitative approach, implied the bibliographic and documentary review available. Finally, it is concluded that research, as a social activity, must be solidary, collaborative and collective, especially in times of isolation.

Keywords: knowledge; academic writing; research; pandemic.

INTRODUÇÃO

A investigação, o pensamento crítico e o compartilhamento de descobertas científicas são essenciais para o progresso da humanidade. Diante de um cenário de aprofundamento das desigualdades socioeconômicas, de redução de investimentos, da desinformação e negacionismo na ciência ocasionados pela pandemia do novo coronavírus, a pesquisa exerceu papel primordial para buscar soluções de combate, prevenção e tratamento da doença, para alimentar as políticas públicas de saúde, educação e tecnologia e ampliar o conhecimento, ultrapassando os muros da academia e alcançando a comunidade.

Em contrapartida, cientistas, professores e estudantes em todo o país foram submetidos a condições adversas com os sucessivos cortes nos financiamentos de pesquisa, aliados a universidades e bibliotecas fechadas, ocasionando a interrupção de grande parte de produções acadêmicas. Os rumos incertos da pandemia provocaram mudanças significativas nos métodos e metodologias, nos quais precisaram ser readaptados e reformulados para atender as circunstâncias empíricas atípicas.

Dessa maneira, o estudo da temática propõe examinar o modo pelo qual o processo construtivo da pesquisa foi afetado durante a pandemia e compreender como tal crise interfere não só no desenvolvimento e na qualidade dos trabalhos elaborados, como também no bem-estar de acadêmicos e pesquisadores. Ademais, explorar os principais mecanismos e técnicas que contribuam para com o planejamento, a organização e a execução de uma pesquisa científica em períodos de isolamento, como vivenciado atualmente, suavizando a árdua tarefa do “pensar por escrito”¹.

1 Tradução da expressão *thinking in print*, utilizada na versão original da obra *The craft of Research*, de Wayne Booth, Gregory Colomb e Joseph Williams.

Para se chegar ao objetivo proposto, optou-se pelo método dedutivo, através da metodologia de pesquisa qualitativa e bibliográfica para promover a análise do assunto proposto, utilizando como referencial teórico a obra “A arte da pesquisa”, dos autores Wayne Booth, Gregory Colomb e Joseph Williams, bem como a vasta literatura especializada, artigos digitais, documentos legais, notícias e dados quantitativos incorporados à temática em apreço.

Assim, com o fito de problematizar e refletir sobre as barreiras da pesquisa científica e da redação acadêmica frente à pandemia no Brasil, o presente estudo foi dividido em três partes. A primeira delas versará sobre os impactos nas produções acadêmicas ocasionados pela crise sanitária e pelas medidas restritivas impostas; a segunda tratará de investigar os principais fatores que prejudicam e bloqueiam o desenvolvimento e a qualidade dos trabalhos elaborados; a terceira e última parte se encarregará de expor estratégias de pesquisa e de escrita acadêmica, que podem ser utilizadas e adaptadas por pesquisadoras e pesquisadores para contornar os obstáculos enfrentados com a pandemia.

1. O ADOECIMENTO ACADÊMICO E SEUS REFLEXOS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A disseminação do COVID-19 teve origem na China no final de 2019, porém no início de 2020 ultrapassou todas as fronteiras geográficas, de classe, de raça e de gênero, fazendo com que a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevasse o surto global à categoria de Pandemia², devido aos índices alarmantes de contaminação e transmissão. A medida

2 Após a emissão de sinal de alerta de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, no fim de janeiro, em 11 de março de 2020, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou que a COVID-19 passaria a ser caracterizada como Pandemia, contabilizando atualmente quase 73 milhões de casos confirmados no mundo. In: Organização Panamericana de Saúde (OPAS). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 21 dez. 2020.

afetou de forma significativa as múltiplas áreas da saúde, da economia, e sobretudo, da educação, desde o nível básico ao superior. Docentes, discentes e demais profissionais do setor precisaram se reinventar e readaptar ao denominado “novo normal”, através do ensino remoto, de aulas assíncronas disponibilizadas em plataforma virtual e da inserção de tecnologias de aprendizagem.

No contexto brasileiro, o Ministério da Educação, a partir das medidas restritivas de isolamento e distanciamento social recomendadas pela OMS e dos registros de primeiros casos de infectados no país, emitiu a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, na qual autoriza, excepcionalmente, a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, ou, alternativamente, a suspensão de tais atividades.

Apesar da interrupção de atividades presenciais, o campo da pesquisa científica não parou. Pelo contrário, a busca acelerada por soluções alternativas e viáveis, a produção de estudos, artigos e experimentos e a corrida por vacinas continuaram a todo vapor. Essa foi uma das lições positivas extraídas durante a pandemia: a importância da pesquisa para sociedade. Além da aquisição de conhecimento, ela é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, seja para encontrar respostas a determinado problema, seja para formular teorias ou testar aquelas já existentes (RICHARDSON, 1999, p. 16).

Em meio à Era da Desinformação, a divulgação de conteúdo científico atravessou os muros das universidades, atingindo um público não especializado, que passou a consumir a produção acadêmica, refletir, questionar e debater a ciência, perante um momento de negacionismo e crítica ao rigor científico e de propagação de *fake news*. Sob esse aspecto, Booth, Colomb e Williams ponderam:

[...] ideias errôneas, até mesmo estranhas e perigosas, florescem, porque muitas pessoas aceitam o que ouvem, ou aquilo em que desejam acreditar, sem provas válidas e, quando agem de acordo

com essas opiniões, podem levar a si mesmas, e também a nós, ao desastre. Só quando sabemos que podemos confiar na pesquisa de outros somos capazes de nos libertar daqueles que, controlando nossas crenças, controlariam nossas vidas (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p. 9).

Dessa forma, a pesquisa exerce seu papel social na medida em que contribui para o enriquecimento humano, afastando a ignorância e o erro, inserindo a comunidade no processo de conhecimento, como sujeitos cognoscentes (MEZZAROBÀ; MONTEIRO, 2009, p. 8). A serviço da sociedade, foi instrumento chave de atualização de informações, simulando em tempo real, saídas para a crise sanitária, bloqueios e reaberturas da economia, inovações na tecnologia e indústria e aplicação de políticas públicas no plano de continuidade das atividades.

Se por um lado a crise pandêmica alavancou a visibilidade e a retomada da credibilidade no campo científico, do outro, ela acentuou discrepâncias pré-existentes na sociedade brasileira, exigindo de professores, estudantes e profissionais uma capacidade de readaptação de ensino, aprendizagem e trabalho, imposta de maneira desigual. Dificuldades no manejo das ferramentas tecnológicas, no acesso à inclusão digital e no controle emocional durante o isolamento representam alguns dos fatores que impactaram a área educacional.

Não se pode olvidar que os mecanismos de aprendizagem remota facilitaram a rotina de profissionais e estudantes, evitando deslocamentos entre a residência e o *campus*, economizando tempo, garantindo comodidade e conforto de estudar e/ou trabalhar de qualquer lugar, e principalmente segurança individual e coletiva, prevenindo os riscos de contaminação. Contudo, esses benefícios só são efetivados para aqueles que possuem condições de acesso, sendo este o principal desafio da educação, diante da realidade social brasileira (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 39).

As próprias condições estruturais de pesquisadoras e pesquisadores repercutem na produção acadêmica, pois, no ciberespaço, muitos deles

não têm como garantir o acesso a dados de qualidade, nem o devido acompanhamento das atividades remotas. Por isso, a inserção de mecanismos e ferramentas de tecnologias não pode ser feita de forma abrupta e despreparada da sala de aula para o ambiente virtual, uma vez que “cada espaço tem uma particularidade que precisa ser respeitada para a promoção de uma formação científica adequada e significativa aos envolvidos” (LIMA *et al.*, 2020, p. 16)

Outro fator importante a ser abordado é que as desigualdades não se restringem apenas às vulnerabilidades socioeconômicas, elas perpassam questões de gênero³ e raça⁴ na ciência. De acordo com o estudo “Produtividade acadêmica na pandemia: efeitos de gênero, raça e parentalidade”, elaborado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os efeitos da pandemia não foram sentidos com a mesma intensidade pela comunidade acadêmica.

Do mesmo modo, o processo de desenvolvimento da pesquisa acadêmica precisou ser repensado, principalmente na área das Ciências Sociais Aplicadas. No atual contexto de *lockdown*, as restrições a universidades, arquivos públicos e bibliotecas obstaculizaram o acesso a fontes primárias de pesquisa. Estas constituem a base para a produção do trabalho acadêmico, e

3 Dados levantados pelo Movimento *Parent in Science* apontam que a produção feminina caiu durante o período de isolamento, na qual somente 49,8% das mulheres docentes conseguiram submeter trabalhos, contra 68,7% de homens. Quando comparados gênero e parentalidade, a situação também muda. Sobrecarregadas com a rotina do *home office* e com as atividades domésticas de cuidado com filhos e casa, nem a metade das mulheres brasileiras pesquisadoras (47,4%) conseguiram publicar artigos dentro do prazo planejado, ao passo que a maioria dos homens com filhos (65,3%) obtiveram êxito na submissão. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/estudo_parent_in_science.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

4 No tocante ao efeito da raça, o declínio na produção acadêmica também reflete na cor. Segundo a pesquisa pioneira da UFRGS, a produtividade de artigos de docentes mulheres brancas foi de 50,1%, ao passo que na de mulheres negras, o percentual cai para 47,3%. Enquanto isso, a produção masculina sobe para 70% de homens brancos e 63,2% de homens negros. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/estudo_parent_in_science.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

devem ser examinadas, analisadas e esgotadas pelo pesquisador de forma prioritária, a fim de buscar uma interpretação teoricamente fundamentada (BARRAL, 2007, p. 92).

Somado a isso, o isolamento social inviabilizou uma série de pesquisas de campo. A elaboração de entrevistas, a observação participante, a aplicação de questionários, necessárias a determinadas pesquisas foram prejudicadas, impondo barreiras à interação entre pesquisadores e seus objetos de estudo. Práticas de pesquisa como estas merecem atenção e reformulação, especialmente na condição atípica vivenciada, posto que a pesquisa social exige cuidados com o rigor metodológico e com a escolha de técnicas e instrumentos de coletas de dados adequados à construção do trabalho (RICHARDSON, 1999, p. 260).

Além dos fatores externos suscitados, aspectos intrínsecos aos indivíduos também afetaram as produções de trabalhos e a saúde mental de pesquisadoras e pesquisadores. Sintomas recorrentes que transitam a construção do acadêmico, tais como ansiedade, estresse, sentimentos de incapacidade e baixa autoestima, procrastinação e fadiga foram potencializados com o confinamento e demais medidas de restrições impostas.

A necessidade de produtividade e a falsa ideia de máxima otimização do tempo, em um período de isolamento, pressionam os acadêmicos na constante busca por um perfeccionismo, um padrão de excelência quase que inatingível, transformando, muitas vezes, a academia em “um ambiente de pressão que deveria ser construtivo e não destrutivo” (PINHEIRO-MACHADO, 2016, sem paginação).

Para Zandoná, Cabral e Sulzbach (2014, p. 124), o referido produtivismo acadêmico é resultado de uma política mercantilista de supervalorização de publicações em massa, na qual a produtividade e o desenvolvimento intelectual representam apenas números, mercadorias, deixando de lado a formação da reflexão e da qualidade do objeto de estudo, sobrecarregando os trabalhos e interferindo na saúde e bem-estar de docentes e discentes.

2. LOCKDOWN TEXTUAL: OS BLOQUEIOS NA ESCRITA E OS IMPACTOS NOS TRABALHOS INTELECTUAIS

A produção de artigos científicos, monografias, dissertações de mestrado ou teses de doutorado exige de escritoras e escritores o domínio de diferentes habilidades. O processo cognitivo da escrita, transpassa a mera construção de estruturas gramaticais e sintáticas, envolvendo o conhecimento de técnicas de leitura e de interpretação textual, a capacidade de concentração, memorização e autoavaliação.

Todavia, ao ingressar na graduação, mais especificamente na pós-graduação, delega-se uma habilidade de elevada fluência na escrita que não é desenvolvida nas universidades. Pelo contrário, a base dessa escrita é construída fora delas, ao longo da vivência familiar e escolar do aluno na busca pelo conhecimento. Na tentativa de atenuar as desigualdades existentes, ora pela origem privilegiada, ora pela experiência profissional, ora pela bagagem intelectual de alguns alunos em detrimento a outros, trava-se uma batalha interna para superar possíveis deficiências. Acrescenta-se ainda a alta produtividade das quais mestrands, doutorandos e pesquisadores estão submetidos.

Como resultado dessa escrita “sob pressão”, estudantes e pesquisadores apresentam problemas recorrentes de bloqueios na escrita⁵, podendo desencadear psicopatologias como anteriormente mencionadas. A temerosa “Síndrome da folha em branco”⁶ acabou se tornou comum nos corredores das universidades. Contudo, a

5 A respeito da temática abordada, destaca-se a palestra do psicólogo e pesquisador Robson Nascimento Cruz, intitulada “Saúde mental e o bloqueio da escrita na pós-graduação”, realizada em 27 de outubro de 2017 pelo Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), disponibilizada pelo canal da UFPR TV no Youtube.

6 Assim sintetiza a antropóloga Rosana Pinheiro Machado: “*Imagina a pressão de alguém que [...] agora se encontra frente a frente com seu maior inimigo: a folha em branco do Word. É ‘a hora do vâmo vê’. O aluno não consegue escrever, entra em depressão, o que pode resultar no abandono da tese. Esse aluno também é vítima de um sistema que reproduziu sem saber; é vítima de seu próprio personagem que lhe impõe uma pressão interna brutal*” (PINHEIRO-MACHADO, 2016, sem paginação).

experiência perturbadora pode repercutir seriamente na pesquisa, desde perdas de prazos a desistências de curso, e no controle emocional do discente.

Nessa perspectiva, não se pode normalizar o sofrimento acadêmico. Isso porque o efeito de paralisia na escrita não decorre única e exclusivamente por culpa do pesquisador. A dificuldade na hora de escrever está relacionada a causas psicossociais que influenciam o processo cognitivo da escrita acadêmica, variando de acordo com as peculiaridades de cada caso (BECKER, 2015; CRUZ, 2017). Dentre as causas desse bloqueio textual, além do perfeccionismo e da vulnerabilidade emocional citados no capítulo anterior, destaca-se o descuido com a organização do tempo, essencial para produção científica.

Segundo Diniz (2015, p. 41-43) o processo criativo depende de planejamento e administração do tempo, pois este permite cumprir com as etapas da construção textual, partindo da leitura, pesquisa de bibliografias, criação e escrita até chegar na revisão, bem como manter um ritmo de trabalho adequado às particularidades de cada escritora e escritor, transformando o ritual em uma atividade satisfatória, conforme pondera a autora:

[...] a motivação para a escrita é de uma ordem existencial. Ela é tímida e política. Escrevemos para existir em nossas ideias, para habitá-las, para possuí-las e, com isso, provocar nossas leitoras que não suportam conhecê-las. [...]. Por isso, escrever é arriscar-se. É expor-se ao debate público, é provocar a ordem estabelecida, mas por meio de um instrumento permanente e poderoso de intervenção – o texto (DINIZ, 2015, p. 72).

Ademais, um dos erros comuns da pesquisa, do qual demanda grande parte de tempo e travamento do pesquisador reside na crença em consumir toda a bibliografia especializada de determinado objeto de estudo (BARRAL, 2007, p. 117). Com a evolução da Internet,

o acervo bibliográfico disponível no ciberespaço se tornou uma fonte praticamente inesgotável. Nesse sentido, com o fito de escolher a bibliografia adequada, realizar os recortes necessários ao projeto de pesquisa e otimizar o tempo despendido com o trabalho, Diniz (2015, p. 90-91) desenvolveu o mapa da literatura, método de planejamento no qual consiste em organizar referências especializadas sobre a matéria abordada, conectando autores, conceitos e categorias.

Outrossim, a prática de escrever por longos blocos de tempo também pode contribuir com o travamento da redação, como ocorre na pós-graduação. Muitos discentes reservam espaço de tempo limitado para maratonar a redação de um artigo ou capítulo de dissertação ou tese. Nas lições de Cruz (2018, p. 5), a ineficácia da prática está atrelada ao fato de condicionar o término da escrita a sensações negativas, tais como desgaste físico e mental, cobrança e auto-observação constantes, esvaziamento de ideias.

O processo de composição literária também se esbarra na alta concentração de normas e na extrema preocupação dos escritores em dominá-las. No Brasil, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é o fórum responsável por estabelecer normas descritivas de padronização de estudos científicos. Todavia, malgrado as regras de normalização sejam necessárias e úteis para a estruturação e direcionamento técnico desses trabalhos, o excesso de diretrizes ou a complexidade de interpretação destas podem interferir no processo criativo da escrita (BECKER, 2015, p. 111).

Sob esse aspecto, Brasil (2015, p. 106) afirma que as oficinas de escrita na área acadêmica, corriqueiras nos cursos de graduação e pós-graduação nos Estados Unidos (*Creative Writing*), e difundidas recentemente nas universidades brasileiras, são imprescindíveis para formação do escritor. A interdisciplinaridade proporcionada pela análise de diferentes textos (literários e não-literários) e linguagens, bem como as trocas de experiências entre pesquisadores contribuem para produção de uma escrita clara, leve e criativa.

Importa frisar que há, em diversos manuais de metodologia, técnicas de elaboração de pesquisas que auxiliam no desbloqueio da escrita e no desenvolvimento da criatividade do pesquisador, como as estratégias a seguir apresentadas. Para tanto, o primeiro passo, por mais óbvia que pareça, está no ato de escrever, afinal, “a única maneira de começar a nadar é entrando na água” (BECKER, 2015, p. 181).

3. ESTRATÉGIAS PREVENTIVAS DO “PENSAR POR ESCRITO” NA PANDEMIA

Redigir um texto é uma forma de comunicação por excelência. Embora a prática esteja inserida no cotidiano de toda sociedade, ora ao digitar uma mensagem nas redes sociais, ora ao escrever na literatura ou nos trabalhos acadêmicos, transpor ideias e questionamentos por escrito despende trabalho e concentração. Em se tratando de uma atividade singular para cada indivíduo, inexistem truques específicos de criação e redação. Contudo, há estratégias de se “pensar por escrito” que podem ser exploradas, diante do cenário pandêmico, por quaisquer pesquisadores, nos mais diferentes níveis de pesquisa.

Com base nos ensinamentos de Booth, Colomb e Williams (2000, p. 203), o ponto de partida para um projeto de pesquisa dar-se-á através do planejamento. Em que pese a área jurídica, assim como a maioria das ciências sociais aplicadas, não siga uma linearidade na construção do trabalho, o plano de redação faz-se indispensável para questionar o problema de pesquisa, avaliar os argumentos que possa solucioná-lo, analisar as fontes bibliográficas e captar uma possível resposta para o resultado pretendido com o esboço.

Entretanto, tal planejamento deve observar as necessidades e o tempo disponível de cada pesquisadora e pesquisador, adaptando a rotina de estudo à nova realidade imposta com o isolamento, cuja carga horário de trabalho se mistura com as obrigações domésticas e pessoais. Por isso, é fundamental traçar metas realistas, confortáveis e passíveis

de execução, a fim de evitar frustrações, em casos de descumprimento destas, além de tornar a escrita uma atividade prazerosa.

Após o plano de rascunho, direciona-se ao processo de levantamento de literatura, o qual proporciona o conhecimento de estudos precursores, o desenho de hipóteses do problema de pesquisa e as descobertas sobre o tema abordado. Inserido nesse contexto de busca bibliográfica, com a restrição de acesso a bibliotecas e acervos devido a pandemia, a Internet figurou como fonte primordial de pesquisa. O universo virtual possui um arcabouço infundável de informações, embora apresente riscos de confiabilidade.

Dessa maneira, ao buscar referências e cruzar diferentes pontos de vista, é preciso registrar cuidadosamente os apontamentos e sempre creditá-los, como mecanismo para não incorrer em plágio (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p. 218-219). Para os autores, este representa a pior armadilha de uma pesquisa acadêmica, tipificando o plágio intencional como um roubo, na medida em que se utiliza ideias e/ou palavras de outrem sem reverenciar a fonte original.

Diferentemente dos autores americanos, Diniz e Terra (2014, p. 24) qualificam o plágio como uma apropriação indevida da criação literária, ao ludibriar o leitor com imitações de argumentos e cópias de palavras. Partindo dessa premissa, há recursos textuais, a exemplos das citações e paráfrases, que podem ser utilizados na composição estrutural do texto, garantindo assim, o toque de originalidade da escrita acadêmica e a integridade ética da pesquisa.

Outro mecanismo indispensável ao processo de escrita é a revisão, uma vez que as tarefas de redigir e editar simultaneamente ajudam a manter o fluxo criativo de ideias (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p. 216). Ao revisar, colocando-se como o próprio leitor do trabalho, o pesquisador tem a possibilidade de diagnosticar a organização do texto e a qualidade dos argumentos que fundamentam o problema de pesquisa, para melhor ajustá-lo. Em função disso, diversos manuais de metodologia sugerem a leitura do esboço final por um terceiro, funcionando como uma

espécie de “amigo-leitor”, que poderá avaliar criticamente o projeto de pesquisa (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p. 333; BECKER, 2015, p. 42).

A atividade de revisão textual não se limita à aplicação de regras de gramática e sintaxe, ela alcança a clareza e a simplicidade da linguagem. O uso de uma redação clara e precisa não exclui o nível de complexidade e de compreensão de uma pesquisa, independentemente do público-alvo do qual ela se destina, seja composto por professores, examinadores ou comunidade externa ao meio acadêmico. Em determinadas situações, o excesso de recursos estilísticos e prolixos empregado por estudantes funcionam como meio de assegurar um *status* acadêmico de excelência. Ocorre que, os pesquisadores, via de regra, “conhecem a linguagem simples, mas não querem usá-la para expressar o conhecimento que ganharam a duras penas” (BECKER, 2015, p. 69).

Nesse sentido, criar uma rede de apoio de escrita colaborativa pode ser uma alternativa viável no meio virtual. Pouco explorada nas universidades brasileiras, as fraternidades acadêmicas⁷ auxiliam o desenvolvimento e a qualidade da escrita acadêmica, na proporção em que a prática do diálogo entre colegas, pesquisadores e professores torna a escrita mais eficiente, dinâmica e interativa. No que concerne a confrarias de escrita, Rezende e Sallas (2019, p. 658) destacam a formação do primeiro *writing center*⁸ do Brasil, o Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), na Universidade Federal do Paraná, destinado a discutir textos e leituras, bem como assessorar a produção da escrita acadêmica de forma interdisciplinar e intersetorial, envolvendo discentes, docentes, setores da própria instituição e demais universidades.

7 As fraternidades estudantis são práticas comuns nas universidades americanas. Nelas, os acadêmicos compartilham materiais, manuscritos e trabalhos escolares para consulta dos seus associados (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p. 218).

8 Os denominados “centros de escrita” surgiram nos Estados Unidos com o fito de oferecer ajuda mútua entre alunos e professores para o desenvolver habilidades de revisão, tradução e escrita criativa. *In*: Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA). Disponível em: <http://www.capa.ufpr.br/portal/about/>. Acesso em: 31 dez. 2020.

Por conseguinte, o ato de “pensar por escrito” não deve ser vivenciado solitariamente, mas de forma coletiva. Quando reconhecida a dificuldade, a atividade pode ser trabalhada em conjunto, discutida e enriquecida por outras pessoas, uma vez que todos estarão sujeitos a enfrentarem, em algum momento, tribulações na formação acadêmica, sobremaneira no período adverso vivenciado. A respeito dessa rede de solidariedade e resiliência para com a pesquisa, Ana Lacerda e Laís Ramalho destacam:

Estar verdadeiramente conectada ao mundo e à sociedade a nossa volta significa compreender que, junto com as conjunturas, devem evoluir também nossos objetivos de pesquisa, que podem e devem estar abertos à constante reformulação. Essa brusca ruptura com o que costumávamos conhecer como uma ‘normalidade’ demonstra como temos condições de promover mudanças uma vez que nossas formas de viver, trabalhar, estudar, consumir e estar em sociedade têm se transformado para adaptar-se à nova realidade (LACERDA; RAMALHO, 2020, p. 24-25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como evidenciado ao longo do estudo, a produção científica desempenhou papel fundamental na sociedade, com a difusão de amplo conhecimento e a discussão de soluções alternativas à crise, especialmente com a propagação de um outro vírus: o da desinformação. No entanto, o cenário atípico no qual os atores da pesquisa foram submetidos, revelaram e acentuaram desigualdades pré-existentes na ciência, bem como modificaram os rumos de projetos, dissertações e teses de pesquisadoras e pesquisadores.

Diante do denominado “novo normal”, verificou-se as barreiras de acesso à Internet, dados e fontes primárias de pesquisa, os impasses em conciliar a rotina de trabalho com a doméstica, principalmente no tocante ao gênero e à raça, com a sub-representação de mulheres,

mães e negras na ciência, o sofrimento silencioso da vida acadêmica, potencializado pelo isolamento e pela ausência de troca de relações interpessoais, a cobrança pela produtividade acadêmica e as dificuldades inerentes ao processo de escrita.

Por todo o exposto, restou evidenciado que a crise pandêmica afetou a produção acadêmica brasileira. Como tática para contornar os obstáculos econômicos, sociais e até emocionais enfrentados, faz-se necessário repensar a utilização de métodos e técnicas de pesquisa, para que estas possam se adaptar ao cenário atual.

Dentre algumas iniciativas formuladas para dar continuidade à pesquisa e a capacitação científica, destacam-se a aplicação de questionários e entrevistas *onlines*, a abertura de bases de dados e conteúdos digitais de provedores de informação científica para democratizar o acesso ao conhecimento, e da flexibilização de regras de financiamento e programas de pesquisa, a fim de garantir a equidade no campo científico. Além disso, estimular a criatividade e o diálogo, com investimento em centros de escrita criativa e colaborativa, promovendo o engajamento partilhado de pesquisadoras e pesquisadores.

Logo, o senso de cooperativismo, a interdisciplinaridade e a humanização da pesquisa devem envolver todo o seu processo construtivo, a começar da fase de investigação à atividade de “pensar por escrito”, através da formação de uma rede de apoio entre alunos, professores e profissionais. Afinal, em tempos de distanciamento e *lockdowns*, é sempre válido ressaltar que a pesquisa é um ato social, e não individual. Compartilhar experiências da vida acadêmica, desde as sequências de conquistas, aos episódios de derrota, suaviza, liberta e encoraja a caminhada.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA USP DE GESTÃO DE INFORMAÇÃO ACADÊMICA (ÁGUIA). **Produção feminina cai devido à pandemia**. Disponível em: https://www.aguia.usp.br/noticias/49310/?doing_wp_cron=1608693281.5092499256134033203125. Acesso em: 21 dez. 2020

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **Conheça a ABNT**. Disponível em: <http://www.abnt.org.br/abnt/conheca-a-abnt>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BARRAL, Welber Oliveira. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. 3ª ed. rev. atual. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BECKER, Howard S. **Truques da Escrita**: para começar e terminar teses, livros e artigos. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Jorge Zahar, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União. 18 mar. 2020; Seção 1:39.

BRASIL, Luiz Antonio de Assis. A escrita criativa e a universidade. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, n. esp. (supl.), p. 105-109, dez. 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/10943>. Acesso em: 25 dez. 2020.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>. Acesso em: 21 dez. 2020.

CRUZ, Robson Nascimento. Becker e o silêncio sobre a escrita na pós-graduação: soluções antigas para o cenário brasileiro atual? **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30, e167078. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v30/1807-0310-psoc-30-e167038.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2020.

CRUZ, Robson Nascimento. **Parte 1 - Palestra**: Saúde mental e bloqueio da escrita na pós-graduação. Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA). UFPR TV. 1 vídeo (02:04:13). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S_ZqLekL3tY&t=1904s. Acesso em: 25 dez. 2020.

CRUZ, Robson Nascimento. **Parte 2 - Palestra**: Saúde mental e bloqueio da escrita na pós-graduação. Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA). UFPR TV. 1 vídeo (40:19). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i59IZAW-r90>. Acesso em: 25 dez. 2020.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora**: o primeiro projeto de pesquisa. 2ª ed. rev. Brasília: LetrasLivres, 2013.

DINIZ, Débora. **Aula 03:** Plágio e receio em relação à originalidade. Curso de escrita acadêmica, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Rosana Pinheiro-Machado. 1 vídeo (29:32). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BCsPFSmDKHg>. Acesso em: 15 out. 2020.

DINIZ, Débora; TERRA, Ana. **Plágio:** palavras escondidas. Brasília: LetrasLivres, 2014

FLOWER, Linda; HAYES, John R. Uma teoria do processo c3ognito da escrita. Tradução: Cláudia Ribeiro Mesquita. **Revera:** escritos de cria33o literária do Instituto Vera Cruz, [S. l.], v. 1, p. 40-70, 2016. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5193/4546>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MEZZAROBBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito.** 5^a ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Plataforma Coronavírus: Monitoramento nas Instituições de Ensino.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MOVIMENTO PARENT IN SCIENCE. **Produtividade acadêmica na pandemia:** efeitos de gênero, raça e parentalidade. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/estudo_parent_in_science.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

LACERDA, Ana; RAMALHO, Laís (2020). **Guia de Pesquisa na quarentena: obstáculos e possibilidades para as ciências humanas e sociais em isolamento social.** Laboratório de Humanidades Digitais (dhlab) da PUC-Rio e Laboratório de Metodologia (LabMet) do Instituto de Relações Internacionais (IRI) - PUC-Rio. Disponível em: <https://labmetodologia.files.wordpress.com/2020/07/guia-de-pesquisa-na-quarentena.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020

LIMA, Bárbara Grace Tobaldini de; SCHNEIDER, Eduarda Maria; TOMAZINI NETO, Bruna Cristina; CASTRO, Luciana Paula Vieira de. Undergraduate Education during Pandemic times Versus the (Mis) orientation of Official Documents. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e100985193, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5193/4546>. Acesso em: 21 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Folha Informativa de COVI-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 21 dez. 2020.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Precisamos falar sobre vaidade na vida acadêmica. **Carta Capital**, 24 fev. 2016. Sociedade. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica/>. Acesso em: 23 dez. 2020.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Curso de escrita acadêmica**. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCcyeKCzM2UmaSqUZyRfzIFA>. Acesso em: 15 out. 2020.

REZENDE, Camila Ribeiro de Almeida; SALLAS, Ana Luisa Fayet. O controle das emoções na escrita acadêmica e seu impacto na relação do indivíduo com o trabalho intelectual. **Interseções**: Revista de Estudos Interdisciplinares, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 654-676, dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/47261/31517>. Acesso em: 25 dez. 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVEIRA, Evanildo da. Pandemia prejudica mais produtividade de cientistas mães e negras. **Questão de ciência**, 03 ago. 2020. Questão de fato. Disponível em: <https://www.revistaquestaoodeciencia.com.br/questao-de-fato/2020/08/03/pandemia-prejudica-mais-produtividade-de-cientistas-maes-e-negras>. Acesso em: 21 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). Gabinete do Reitor. **Portaria n° 241/2020/GR, de 17 de março de 2020**. Suspende as atividades acadêmicas presenciais e dá outras providências no âmbito da UFS. Disponível em: <http://coronavirus.ufs.br/pagina/22176-legislacao>. Acesso em: 21 dez. 2020.

ZANDONÁ, Claudiane; CABRAL, Fernanda Beheregray; SULZBACH, Cintia Cristina. Produtivismo acadêmico, prazer e sofrimento: um estudo bibliográfico. **Perspectiva**, Erechim, v. 38, n. 144, p. 121-130, dez. 2014. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/144_457.pdf. Acesso em: 24 dez. 2020.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DAS FUNÇÕES DA HIPÓTESE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Juliana Campos de Carvalho Cruz

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar a importância das hipóteses e cada uma de suas funções na elaboração de artigos científicos nas Ciências Sociais. Propõe o artigo a apresentar alguns aspectos gerais sobre a delimitação do problema e como ele está vinculado à hipótese na construção de uma investigação científica na área das Ciências Sociais. Em um segundo momento, será exposto o conceito da hipótese e o objetivo de cada uma de suas funções explicando a forma como elas podem direcionar a pesquisa como um todo. Neste contexto, será demonstrado que um problema pode resultar em diversas hipóteses. O método de pesquisa é o hipotético-dedutivo, com a revisão da literatura sobre o tema em uma abordagem qualitativa.

Palavras-chaves: hipótese; conhecimento científico; ciências sociais.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the importance of hypotheses and each of their functions in the elaboration of scientific articles in the Social Sciences. The article proposes to present some general aspects about the delimitation of the Problem and how it is linked to the Hypothesis in the construction of a scientific investigation in the area of Social Sciences. In a second step, the concept of the hypothesis and the objective of each of its functions will be explained, explaining how they can direct the research as a whole. In this context, it will be demonstrated that a problem can result in several hypotheses. The research method is hypothetical-deductive, with a review of the literature on the subject using a qualitative approach.

Keywords: hypothesis; scientific knowledge; social sciences.

INTRODUÇÃO

A dificuldade do aluno em compreender o estudo da hipótese no aspecto teórico repercute na elaboração de um bom artigo científico. A mera indicação de conceitos muitas vezes não auxilia na aprendizagem.

Por causa disso, o objeto deste trabalho propõe analisar a importância das hipóteses e suas sete funções na elaboração de artigos científicos na área das Ciências Sociais, trazendo-lhe exemplos de modo a conciliar a teoria com a dimensão prática do uso das hipóteses, demonstrando, sobretudo, seu importante papel.

Todavia, para assim proceder, é fundamental analisar o problema levantado que deverá, em tese, ser resolvido mediante a proposição testável, ou não, sustentada pelo pesquisador. Em outras palavras, a hipótese pode vir a ser uma possível solução do problema. Isso não significa que todos os problemas tenham solução. Mesmo para esses problemas, a hipótese, uma vez demonstrada e verificada, pode até não ser confirmada, mesmo assim, a pesquisa será validada por ter sido elaborada de acordo com uma metodologia correta.

Para que não restem dúvidas quanto à operacionalização da hipótese dentro de uma investigação científica, também será fundamental fazer uma breve abordagem sobre o que seja o problema. Isto porque, o estudo de cada uma das funções da hipótese permitirá uma melhor compreensão do pesquisador, se aquele problema proposto, ou seja, se as indagações à determinado fato, pode ser solucionado mediante a apresentação de uma ou várias hipóteses. Por isso, não há como falar da hipótese, sem um prévio exame, ainda que superficial, do que seja um problema na construção científica.

O artigo está dividido em três tópicos. O primeiro deles faz uma abordagem geral do problema a ser identificado na investigação científica. O segundo tópico versa sobre a hipótese, estabelecendo um elo entre a teoria e a prática de sorte a pontuar a sua importância e o seu papel de conduzir a pesquisa. O terceiro, dispõe sobre as sete funções das hipóteses

(a função norteadora, delimitadora, interpretativa, argumentativa, unificadora, multiplicadora e complementar), definindo cada uma delas e apontando exemplos para melhor compreensão do assunto.

O método de pesquisa é o hipotético-dedutivo, com a revisão da literatura sobre o tema em uma abordagem qualitativa. Além da revisão da literatura mencionada, serão utilizados os métodos de interpretação já consagrados pela doutrina.

1. ASPECTOS GERAIS DO PROBLEMA NA LINHA DE PESQUISA

A linha de investigação de um pesquisador começa com a delimitação do problema que se busca solucionar. Esse apontamento é uma das habilidades essenciais do pesquisador (FACHIN, 2006, p. 108).

De acordo com BARROS (2008a, p. 152) a investigação científica na área das ciências sociais e humanas tem sido edificada em torno da intenção de resolver problemas bem delineados, os quais passam a ser o ponto de partida do próprio processo de investigação.

A primeira etapa do método proposto por Popper é o surgimento do problema. Nosso conhecimento consiste no conjunto de expectativas que formam como que uma moldura. A quebra desta moldura provoca uma dificuldade que faz surgir o problema cujo contexto vai desencadear a pesquisa. Toda investigação nasce de algum problema teórico/prático (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 97).

Problema é tudo que se torna objeto de reflexão e sobre o qual se percebe a necessidade de estudar. Desse modo, o problema a ser investigado não é algo disfuncional ou negativo, mas tudo que incita a ser conhecido, levando em consideração que sua solução deve ser útil de sorte a clamar por uma resposta que resolve algo prático ou teórico (TORRES, 2006, p. 88).

Para Kerlinger (1980, p. 35) o sentido geral do que seja um problema, assim indicando uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução, é insatisfatória para

as finalidades científicas porque não é suficientemente definida. Isto porque, não diz ou implica o que os pesquisadores devem fazer para responder à questão que o problema apresenta. Para ele, seria mais satisfatória a definição do problema como sendo uma questão que pergunta como as variáveis estão relacionadas.

Porém, não é fácil delimitar um problema. Muitas horas de trabalho podem ser perdidas se não existir uma adequada formulação do problema.

A fim de demonstrar a complexidade dessa questão, basta verificar a variedade de significados constantes no Dicionário Aurélio¹ online da língua portuguesa, a seguir: questão ou circunstância cuja resolução é muito difícil de se realizar; situação muito complicada de se resolver: problemas ambientais; tudo aquilo cuja resolução é difícil ou complicada; tema que está repleto de controvérsia, sendo por isso estudado de modo científico ou acadêmico: o problema das grandes navegações, dentre tantas outras.

Qualquer que seja o ponto de vista teórico que oriente o trabalho do investigador, a precisão e a clareza são obrigações elementares que deve cumprir na tentativa de estabelecer os exatos limites do estudo (TRIVIÑO, 1987, p. 96). Por causa disso, ainda que haja dificuldade na delimitação do objeto a ser investigado, para que a pesquisa seja enquadrada na categoria de científico é necessário que o problema indicado pelo pesquisador seja claro a ponto de aferir a necessidade de sua resolução (GIL, 2002, p. 28).

Um problema é de natureza científica quando envolve variáveis que podem ser testadas, a exemplo: em que medida a escolaridade determina a filiação político-partidária? Esse tipo de problema envolve variáveis suscetíveis de observação ou de manipulação. Desse modo, é perfeitamente possível verificar a preferência político-partidária de determinado grupo, bem como seu alto nível de escolaridade, para

¹ Disponível em <https://www.dicio.com.br/problema/>

depois determinar em que medida essas variáveis estão relacionadas entre si (GIL, 2002, p. 24).

A ciência, como ciência, não pode dar resposta a questões de valor (a exemplo: qual é o melhor, o bom e o ruim?) porque não são testáveis. Isto posto, ao questionar se religião é uma coisa boa, a única resposta seria concordar ou discordar, amar ou odiar o interlocutor. Como cientista não tem como sujeitar essa questão da religião a um teste empírico, porque ela contém um julgamento humano (KERLINGER, 1980, p. 34).

A partir da delimitação, o investigador poderá dar o enfoque necessário ao que realmente lhe interessa, não esquecendo de verificar o aspecto mais significativo ou importante a ser tratado. Ele deve ter sempre em mente qual contribuição vai dar e quem a fará (FACHIN, 2006, p. 108).

A maneira mais fácil de delimitar um problema é fazendo indagações. Problematizar é lançar indagações, propor articulações diversas, construir, desconstruir, e uma série de operações que se fazem incidir sobre o material coletado. Vale dizer, nas formulações mais irredutíveis, problematizar é levantar uma questão sobre algo que se constatou empiricamente ou sobre uma realidade que se impôs ao pesquisador (BARROS, 2008a, p. 152).

Kerlinger (1980, p. 37-38) propõe três critérios para que o problema científico possa ser delimitado: deve expressar uma relação entre duas ou mais variáveis (exemplo: A está relacionado com B? Como A e B estão relacionados com C?); deve ser apresentado em forma interrogativa e deve implicar possibilidade de testagem empírica, ou seja, que seja obtida evidência real sobre a relação apresentada no problema.

Para melhor ilustrar o que seja o problema, importa analisar o exemplo dado por José D'Assunção Barros (2008b, p. 309) ao comentar a Conquista da América. Na sua visão, o problema dessa conquista ocorreu pela intrigante derrota de milhões de nativos meso-americanos, organizados em impérios bem estabelecidos, para apenas algumas centenas de conquistadores espanhóis em um período de apenas

algumas décadas no início do século XVI. Ele questiona as razões que teriam favorecido esse fato e, com isso, clama por explicação que a torne compreensível. Essa formulação do problema estaria correta, apesar da redação aparentemente afirmativa, o problema indicado possui uma natureza indagadora.

Barros (2008b, p. 309-310) menciona que no exemplo dado acima, os dados empíricos, cujas fontes são registradas e já evidenciadas pelos historiadores, não constituem o problema em si. O que constitui o problema, na verdade, é a indagação estabelecida sobre esses fatos. Por que ocorreram dessa forma? Quais as consequências e os desdobramentos? Com que fatores esses fatos se articulam? O que revelam esses fatos acerca da ideologia dos conquistadores, das relações sociais em torno das quais se articulava a sociedade submetida?

As indagações ajudam no processo de iniciação da pesquisa científica. No caso, como existiram vários fatores em jogo na sujeição dos nativos meso-americanos pelos espanhóis, as hipóteses trazidas pelo pesquisador responderão as indagações, sendo atribuído um maior peso a este ou àquele fator ou combinação de fatores (BARROS, 2008b, p. 310).

O problema corresponde ao início do processo de elaboração do trabalho científico, sendo o pressuposto do conhecimento a ser construído e sobre o qual o pesquisador refletirá em busca de respostas que importem alguma contribuição para a área das Ciências Sociais.

2. O QUE É A HIPÓTESE?

No processo de investigação científica a formulação da hipótese vem a ser a segunda parte, sucedendo ao problema (BARROS, 2008a, p. 152). Geralmente, formulada como uma sentença declarativa (BARROS, 2008b, p. 313), a hipótese está diretamente vinculada ao problema.

Etimologicamente, “hipótese” significa “proposição subjacente” (hipo = embaixo; thesis = proposição) e seu principal papel é ajudar o intelecto

a compreender e expor mais facilmente os fatos, não apenas na atividade científica, mas na própria vida cotidiana. Além disso, outras podem ser citadas, tais como, a de guiar os vários passos da pesquisa, a de impor um recorte mais definido para o problema a ser examinado, a de propor antecipadamente soluções para aquele que se quer resolver (mesmo que estas soluções não sejam confirmadas), e a de criar generalizações coerentes a partir dos fatos percebidos na realidade empírica (BARROS, 2008b, p. 307).

Lakatos e Marconi (2003, p. 127) conceituam a hipótese como sendo um enunciado geral de relações entre variáveis (fatos, fenômenos) formulado como solução provisória para um determinado problema, apresentando caráter explicativo ou preditivo, compatível como o conhecimento científico (coerência externa) e revelando consistência lógica (coerência interna) e sendo passível de verificação empírica em suas consequências.

Como ilustração, Gil (2002, p. 31) propõe o seguinte problema: “Quem se interessa por parapsicologia?”. Em resposta, indica qual seja a hipótese: “Pessoas preocupadas com a vida além-túmulo tendem a manifestar interesses por parapsicologia”. Mais adiante, ele aduz que mediante a coleta e análise dos dados a hipótese pode ser confirmada. Sendo assim, o problema passa a ser solucionado porque a pergunta formulada pôde ser respondida. Todavia, a hipótese também pode não ser confirmada, não havendo solução para o problema, quando as informações obtidas não indicam ser aquela qualidade fator determinante no interesse por parapsicologia.

Uma vez formulada a hipótese torna-se necessário, em seguida, a sua confirmação, quer seja positiva ou negativa. No entanto, no processo de confirmação positiva nada é dito sobre a verdade da hipótese, já que esta pode ser falsa, mas confirmada. Porém, uma sistemática e persistente confirmação positiva pode ajudar a tornar o trabalho científico mais apoiado e fazer progredir o programa de investigação a ele associado (PRAIA; CACHAPUZ; GIL-PÉREZ, 2002, p. 254).

Uma vez delimitado o problema a ser enfrentado na pesquisa científica, a hipótese vem a ser a segunda etapa do processo investigativo objetivando dar uma resposta, ainda que provisória, à questão indicada. Essa resposta, após ampla análise do material coletado, poderá confirmar ou não a hipótese, momento em que o resultado do estudo possibilitará saber se o problema será ou não resolvido. Confirmando a hipótese, tem-se por solucionado o problema; caso contrário, e perfeitamente coerente, tem-se por não solucionada a questão enfrentada, sem que isso implique invalidade da pesquisa.

Fachin (2005, p. 61-62) comenta que a hipótese pode ser entendida como a fase executiva do trabalho. Segundo ele, a partir dos fenômenos observados, ou dos fatos conhecidos ou fundamentados em dados teóricos, aos quais foi subordinado um projeto de pesquisa, tenta-se adquirir novos conhecimentos. Mas ressalta, para elaborar uma hipótese é importante que além do conhecimento bibliográfico profundo sobre o assunto, o pesquisador tenha noções básicas para formular hipóteses que possam servir como orientação no decorrer da investigação científica, a fim de não conduzir o seu estudo a mera divagação.

Segundo José D'Assunção Barros (2008a, p. 152-153) a hipótese, também chamada “proposição subjacente”, é uma asserção provisória que, longe de ser uma proposição evidente por si mesma, pode ou não ser verdadeira e, dentro de uma elaboração científica, deve ser necessariamente submetida a cuidadosos procedimentos de verificação e demonstração. Isto porque ela se constitui em um dos processos de investigação, sendo gerada a partir de um problema proposto e, por isso, desencadeia um processo de demonstração depois de sua enunciação.

Para BARROS (2008b, p. 309) a hipótese deve conter, explícita ou implicitamente, um problema para o qual ela funcionaria como solução possível. Em um primeiro momento o raciocínio hipotético corresponde a uma espécie de antecipação empreendida pela imaginação científica, que se estabelece em torno da formulação de uma afirmação provisória a ser posteriormente comprovada ou refutada. Esta antecipação,

naturalmente, está relacionada a um problema que está na base da formulação hipotética. Contudo, malgrado a hipótese *inclua* o problema em uma de suas dimensões, ela não deve simplesmente repeti-lo. Vale dizer, embora possa afirmar que a hipótese deve conter o problema não significa a hipótese deva coincidir com o problema.

De modo a elucidar o que seja hipótese e problema, Grazios, Liebano e Nahas (p. 9) trazem dois exemplos, a seguir:

Exemplo 1:

1. Tema: Estresse da equipe de agentes comunitários.
2. Problema: A equipe de agentes comunitários que trabalha em regiões urbanas possui maior nível de estresse que a equipe de agentes comunitários responsáveis por regiões na periferia?
3. Hipótese: A equipe de agentes comunitários que trabalha em regiões urbanas, por estar geralmente submetida a maior carga de atividades, tem maior incidência de estresse do que a equipe de agentes comunitários responsáveis por regiões na periferia.

Exemplo 2:

1. Tema: Idoso e infecção pelo vírus HIV.
2. Problema: Existem associações entre fatores educacionais e a infecção pelo vírus HIV em idosos?
3. Hipótese: Variáveis ligadas ao comportamento sexual e à educação sexual devem estar associadas à incidência de infecção pelo vírus HIV em idosos.

Como se vê, a hipótese tem um papel de articulação e de diálogo entre as teorias servindo de guia à própria investigação (PRAIA; CACHAPUZ; GIL-PÉREZ, 2002, p. 254).

Isto posto, dentro no universo da pesquisa científica, apesar de no primeiro momento a hipótese possuir natureza provisória, já que posteriormente verificável e testável, ainda assim adquire um papel fundamental ao ser a base da argumentação científica, desempenhando uma diversidade de funções dentro da pesquisa, conforme será amplamente demonstrado a seguir.

3. AS FUNÇÕES DA HIPÓTESE NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO CIENTÍFICO

Sendo considerada um fio condutor para o pensamento, a hipótese estabelece uma direção mais definida para a pesquisa, fixando finalidades relacionadas a etapas a serem cumpridas, seja implicando em procedimentos metodológicos específicos. Portanto, cada hipótese formulada pode pontuar uma etapa do enfrentamento do problema a ser solucionado, da mesma forma em que cada hipótese poderá implicar em métodos específicos para a sua investigação (BARROS, 2008a, p. 152-153).

Para José D'Assunção Barros (2008a, p. 153), as hipóteses assumem sete funções: norteadora, delimitadora, interpretativa, argumentativa, complementar, multiplicadora e unificadora, a seguir descritas.

3.1 Função Norteadora

Por essa função, a hipótese dar direção à pesquisa.

Uma hipótese é norteadora quando precisamente articula as diversas dimensões da pesquisa, funcionando como um verdadeiro ponto modal no qual se encontram o tema, a teoria, a metodologia e os materiais ou fontes de pesquisa. Um importante teste para saber se o pesquisador está no caminho certo é formular as hipóteses e já ir associando cada uma delas aos seus possíveis procedimentos de verificação ou às metodologias a serem empregadas, aos materiais a partir do qual essa verificação poderá ser empreendida, para além da sua base teórica e da sua articulação com o tema (BARROS, 2008a, p. 154).

Nessa função, inexistindo base fontes e materiais de estudo adequados para comprovar a hipótese, ela será imprestável, não passando de mera conjectura.

Se a hipótese não está vinculada a algum aspecto do tema, ela é irrelevante, ou o recorte temático da pesquisa não foi bem formulada com relação ao que se pretendia verificar com a pesquisa (BARROS, 2008a, p. 154).

3.2 Função Delimitadora

Essa função tem o objetivo de restringir o campo de pesquisa, recortando o objeto de investigação (BARROS, 2008a, p. 157).

No tema relacionado a Conquista da América (processo histórico que se dá a partir do século XVI com a expansão espanhola e portuguesa através das grandes navegações) é preciso delimitar o campo de investigação do pesquisador para que o estudo não se torne vago diante das inúmeras possibilidades. Nesse contexto, a hipótese poderia ser: a inferioridade do armamento indígena; as divisões políticas no interior desses impérios ou mesmo o erro de estratégia militar apontados para explicar a derrota de Atahualpa em Cajamarca. (BARROS, 2008a, p. 154).

No dizer de José D'Assunção Barros (2008a, p. 155) a iluminação de uma problematização pertinente à Conquista da América, a partir de uma hipótese bem colocada, definida e inovadora, conduziu Todorov² produzir um dos mais interessantes livros sobre o assunto escritos nos últimos tempos.

3.3 Função Interpretativa

É a função básica da hipótese, que aliada à função norteadora e delimitadora, tem a finalidade de propor soluções possíveis para o problema investigado (BARROS, 2008a, p. 155). Alerta BARROS (2008a, p. 155) que um problema científico, sobretudo na área das Ciências Humanas, nem sempre apresenta uma única solução, já que envolve complexas questões de interpretação e leituras produzidas na interação entre sujeito e objeto de conhecimento.

2 Autor que defendeu que a derrota dos índios na Conquista da América como consequência de sua incapacidade de decodificar os signos dos conquistadores. Relato feito por Todorov na obra *A Conquista da América — a questão do outro*.

3.4 Função Argumentativa

Diante do método de raciocínio “hipotético-dedutivo”, a função argumentativa das hipóteses impõe que elas devam atuar como focos para o desencadeamento de inferências – no sentido de que das suas consequências vão ser geradas novas proposições, e de que estas mesmas proposições desdobradas da hipótese original também irão produzir novas interferências. Essa série de articulações de enunciados, na qual cada um vai procedendo a outros de maneira lógica, consiste no que se denomina “demonstração”. Assim, toda vez que uma proposição der origem a outras proposições, em articulação às verificações empíricas, efetiva-se a função argumentativa da hipótese (BARROS, 2008a, p. 158).

José D’Assunção Barros (2008a, p. 158) exemplifica como funciona a hipótese nessa situação. Para ele, um exemplo de articulação lógica de enunciados hipotéticos é apresentado na obra *O Síndico de Émile Durkheim*. O problema é constituído em torno de uma indagação acerca da dimensão social do suicídio, examinando-o não apenas como um evento individual, mas como um fenômeno social que se expressa através do indivíduo. Cumpre investigar as motivações e as implicações do suicídio para a experiência humana. Em primeiro lugar, a hipótese apresentada (a) parte do fato de que o suicídio é motivado pelas tensões e ansiedades não aliviadas. Depois é proposta uma nova hipótese (b) que logo virá convergir para o problema: a “coesão social” de um grupo proporciona mecanismos para aliviar ou combater as tensões e ansiedades vivenciadas por alguns indivíduos. Em seguida, aventa-se uma outra hipótese (c) de que determinados tipos de grupos sociais possuem maior coesão social do que outros (uma forma de religião em contraste com outra, por exemplo). Logo, será possível prever uma outra hipótese (d) considerando um índice menor de suicídios naqueles grupos de maior coesão social quando comparados com o de menor coesão (BARROS, 2008a, p. 158).

De acordo com a função argumentativa a cadeia de inferências acima citadas foi realizada a partir das hipóteses convergentes então sustentadas de maneira argumentativa. Cada suporte empírico deve precisamente sustentar cada uma das afirmações com dados concretos (BARROS, 2008a, p. 158) de modo a concretizar esse tipo de função da hipótese.

3.5 Função Complementar

Por esse tipo de função, a hipótese ainda que não possa ser plenamente comprovada ou refutada, exerce um importante papel na pesquisa científica ao preencher as lacunas do conhecimento (BARROS, 2008a, p. 158).

Essa função é muito importante para pesquisas que se reportam a períodos mais recuados, com escassez de fontes e informações disponíveis. Neste contexto, o historiador pode ser obrigado a preencher esses espaços vazios de documentação, até que sua interpretação provisória seja substituída por outra que tenha encontrado bases mais seguras de sustentação. Nessas situações, o cientista social passa a se valer de procedimentos análogos para preencher os silêncios sociais de seu próprio tempo, ou as dificuldades de acesso a fontes e dados (BARROS, 2008a, p. 158).

José D'Assunção Barros (2008a, p. 158) comenta que essa hipótese não é estranha à Ciência de uma maneira geral. Neste sentido, ele aduz que nos estudos sobre “buracos negros” do espaço cósmico, por não haver maiores possibilidades de compreender de forma fundamentada esse fenômeno astronômico, ou mesmo produzir experimentos para testar a natureza dos “buracos negros”, os cientistas formulam teorias provisórias sobre a questão. Assim também ocorre no estudo sobre a “origem do universo”; “a origem do Homem”.

3.6 Função Multiplicadora

Esse tipo de hipótese transcende o âmbito de pesquisa na qual foi gerada e revela um potencial de aplicabilidade a outras proposições. Desse modo, o desenvolvimento de um estudo de determinado caso, uma argumentação bem fundamentada em torno de específica hipótese, provando-se a sua pertinência, pode ser que essa proposição venha a se mostrar aplicável a outros estudos, beneficiando desta maneira outras pesquisas possíveis e o conhecimento científico de uma maneira geral (BARROS, 2008a, p. 159).

Barros (2008a, p.159) cita que o exemplo de Todorov ao desenvolver a hipótese da importância predominante do ‘choque cultural’ na sujeição passiva das sociedades astecas, abriu a possibilidade de que a mesma hipótese fosse utilizada para compreender a sujeição da sociedade Inca, empreendida por Pizarro na região do Peru, ou outras situações similares, desde, é claro, que sejam respeitadas as singularidades.

3.7 Função Unificadora

Por fim, não menos importante, tem-se a função unificadora quando se presta para organizar ou unificar conhecimentos já adquiridos, inclusive através de generalizações destinadas a explicar as “uniformidades empíricas” que tenham sido eventualmente constatadas em pesquisas diversas. Nesses termos, uma hipótese explicativa pode contribuir para dar sentido a um certo conjunto de dados, ou a um conjunto de outras hipóteses (BARROS, 2008a, p. 159).

Para José D’Assunção Barros (2008a, p. 159) as hipóteses também têm uma função significativa como organizadoras, mesmo que provisórias, dos próprios dados empíricos produzidos através do conhecimento científico. Nessas situações, as hipóteses funcionam como compartimentos que retêm de maneira organizada e coerente esses dados, ou como “criadoras de sentido” que imprimem novos

significados a conhecimentos construídos a partir de pesquisas diversas. Por causa disso, algumas hipóteses transcendem o âmbito mais restrito de sua pesquisa singular e, criam unidades maiores entre várias pesquisas produzidas, ainda que essas hipóteses sejam substituídas por outras novas.

Ao exemplificar como funcionária a função unificadora, BARROS (2008a, p. 160) menciona o estudo feito pelos sociólogos da Escola de Chicago ao reunirem suas hipóteses, deduções e explicações para certas uniformidades empíricas em uma teoria da “Ecologia Urbana” a qual possui elementos de transposição para o campo social de alguns aspectos da “Teoria da Origem das Espécies” proposta por Darwin. No caso aqui comentado, uma teoria deu origem a outras, através da incorporação de novas hipóteses ou através da transferência de certos sistemas hipotéticos e conceituais para outros campos de aplicação (do campo natural para o social, por exemplo).

CONCLUSÃO

De fato, na área das Ciências Sociais a investigação científica está pautada em torno da intenção de resolver problemas bem delineados. A partir de então inicia o processo que vai desencadear a pesquisa. Uma vez delimitado o problema, o pesquisador deve buscar respostas, formulando respostas que importem em alguma contribuição para a área das Ciências Sociais. Passa-se então à segunda etapa da pesquisa, a elaboração das hipóteses cujo papel principal é auxiliar o pesquisador a compreender e expor mais facilmente os fatos, sendo, por isso, considerada um fio condutor para o pensamento do cientista na busca de uma resposta adequada e posteriormente submetida a um procedimento de verificação e demonstração.

Por isso, cada uma das funções da hipótese indicadas nesse artigo define a pesquisa pontuando uma etapa do enfrentamento do problema a ser solucionado pelo pesquisador através de uma metodologia correta

de estudo. Sem a definição do problema e da hipótese quebra-se o elo do processo de investigação, prejudicando a construção do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/problema/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BARROS, José D'Assunção. **As hipóteses nas Ciências Humanas – considerações sobre a natureza, funções e usos das hipóteses**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 7, p. 151-162, Set./Dez. 2008a, ISSN 1646-4999. Disponível em: <file:///C:/Users/Juliana%20Cruz/Downloads/AsHiptesesnasCinciasHumanas.Ssifo2008.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BARROS, José D'Assunção. **A Elaboração Textual das Hipóteses – Uma Contribuição ao seu Esclarecimento no Ensino da Metodologia**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 33, n. 19, p. 305-328, Set./Dez. 2008b. Disponível: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3938/3205>. Acesso em: 05 jan. 2021.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. rev. e atual. pela norma da ABNT 14724, de 30/12/2005. São Paulo: Saraiva, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S/A, 2002.

GRAZIOS, Maria Elisabete Salvador; LIEBANO, Richard Eloin Liebano; NAHAS, Fabio Xerfan. **Material Complementar – Elaboração da Pergunta Norteadora da Pesquisa**. Módulo Científico. Disponível em: <file:///C:/Users/Juliana%20Cruz/Downloads/texto%20metodologia.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: EDU/EDUSE, 1980.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S/A, 2003.

PRAIA, João; CACHAPUZ, Antônio; GIL-PÉREZ, Daniel. **A Hipótese e a Experiência Científica em Educação em Ciência. Contributos para uma Reorientação Epistemológica**. Ciência e Educação, v.8, n.2, p. 253-262, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n2/09.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América — a questão do outro**. Tradução de Beatriz Perrone Moi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. Disponível

em: <https://portalconservador.com/livros/Tzvetan-Todorov-A-Conquista-da-America.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

TORRES, César. **Metodología de la investigación: para administracion, economia, humanidades y ciencias sociales**. 3. ed.. Colombia: Pearson Educación, 2010. Disponível em: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas S/A, São Paulo, 1987. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

PESQUISA CIENTÍFICA E ÉTICA: O COMPORTAMENTO MORAL COMO PRESSUPOSTO DE ADESÃO À COMUNIDADE DE PESQUISADORES E COMO ELEMENTO IMPLÍCITO DO TRABALHO CIENTÍFICO

Junior Gonçalves Lima
Ubirajara Coelho Neto

RESUMO:

O presente artigo trata da ética e da moral no contexto da pesquisa científica. Adotar posturas morais na condução do trabalho científico vai além de se evitar o plágio, assumindo condutas honestas para com a comunidade de pesquisadores. O comportamento moral possui dupla natureza: de pressuposto de adesão à comunidade científica e de elemento implícito do produto da investigação científica. O estudo se baseia em pesquisa bibliográfica, mediante análise da literatura sobre a metodologia científica.

Palavras-chave: ética; moral; pesquisa científica; plágio.

ABSTRACT:

This article deals with ethics and morality in the context of scientific research. Adopting moral postures in the conduct of scientific work goes beyond avoiding plagiarism, assuming honest conduct towards the community of researchers. Moral behavior has a double nature: of presupposition of adherence to the scientific community and of implicit element of the product of scientific research. The study is based on bibliographic research, by analyzing the literature on the scientific methodology.

Keywords: ethic; moral; scientific research; plagiarism.

INTRODUÇÃO

Este breve articulado pretende demonstrar que o comportamento conforme a ética na pesquisa é um pressuposto de adesão à comunidade de pesquisadores, além de ser um elemento intrínseco difuso onipresente na composição do produto da pesquisa.

A Ciência depende de atos pautados na ética para sobreviver e evoluir, por ser dela um antecedente necessário (um pressuposto). As rigorosas regras de padronização metodológica existem, antes de tudo, para expressar posturas morais do cientista na realização da pesquisa, encontrando respaldo nos valores éticos da Ciência. É a honestidade do pesquisador que garante a inovação e o ineditismo ideológico necessários ao trabalho científico como instrumento de projeção da própria Ciência. Não como algo essencialmente novo, inaugural – o que, excepcionalmente, pode até ocorrer –, mas como um produto que tem como matéria-prima a contribuição dada por autores de estudos precedentes – e até mesmo de estudos próprios anteriores –, resultando em algo inovador apoiado num referencial pretérito.

Diante dessas premissas, este artigo visa explorar a ética e os comportamentos morais como elemento espiritual da Ciência. Para isso, no capítulo inicial (capítulo 1)¹, que tece breves considerações sobre a Ética, com a exposição de seu conceito, o registro sobre a conhecida confusão entre ética e moral e a sua importância para a pesquisa.

No capítulo 2, explana-se sobre o plágio como uso de ideias de terceiros, visando desmistificar a ideia de que o plágio se limitaria à cópia literal de palavras contidas em obra de terceiros, ou mesmo próprias (autoplágio), como forma de violação ética.

No capítulo 3, discorre-se sobre as questões éticas nas pesquisas quantitativas, modalidade em que os seres humanos são diretamente

¹ A divisão ora adotada segue a sistematização presente na obra coordenada por Marina Feferbaum e Rafael Mafei Rabelo Queiroz, citada nas Referências Bibliográficas.

utilizados como fontes de pesquisa. Aqui, são apresentados potenciais fontes de conflitos; os cuidados que se deve ter com os entrevistados, como o consentimento informado e as exigências de transparência e clareza.

No capítulo 4, derradeiro do desenvolvimento deste ensaio, fala-se dos conflitos de interesses que envolvem os pesquisadores, sobretudo os decorrentes dos múltiplos papéis desempenhados no seu cotidiano, a exemplo do choque entre a conclusão defendida na pesquisa e o objeto de demanda profissional ou preocupações pessoais.

O estudo se baseia em pesquisa bibliográfica, mediante análise da literatura já publicada por experientes autores da metodologia científica.

1. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ÉTICA

Mário Sérgio Cortella, com sua peculiar didática e praticidade, tratando da diferenciação entre ética e moral, diz que “ética é o conjunto de valores e princípios que orientam a minha conduta em sociedade” (CORTELA, 2015, p. 7).

Ética não é sinônimo de moral. Ética é o conjunto de princípios e valores; e moral, a prática que se desdobra a partir deles. Por isso, “Não existe ética individual” (CORTELA, 2015, p. 4). Exemplificando: “Tenho como princípio ético que ‘o que não é meu, não é meu’; encontro um celular no chão da sala de aula, devolvê-lo ao dono é um ato moral. A razão para fazê-lo é um princípio ético”.

Cada comunidade – assim como sugere o próprio nome (comum + identidade) –, tem um núcleo de valores que lhe é peculiar, o que pode levar a um de seus comunas que tudo aquilo que transborde da ética desta comunidade não seja ético, universal ou particularmente para outra comunidade (CORTELA, 2015, p. 4).

O comportamento conforme a ética na pesquisa deve ser considerado um pressuposto, por ser um antecedente lógico de ingresso

na comunidade de pesquisadores. Não há como aceitar um pretensão pesquisador na comunidade científica se este não estiver imbuído da vontade de contribuição isenta, pautando no desenvolvimento de um projeto de maneira descomprometida com interesses espúrios, como a encomenda de conclusões científicas de acordo com a pretensão do comprador ou mesmo a sua elaboração mediante plágio intencional, como se detalhará mais à frente.

As condutas morais alicerçadas na ética científica são elemento onipresente nos trabalhos resultantes da pesquisa porque a eles se incorpora. A condução segundo modelos éticos habita o trabalho científico como a alma habita o corpo. O cumprimento das normas estéticas expressas no trabalho são, na verdade, corporificações de comportamentos éticos.

Para Marina Feferbaum e Rafael Mafei Rabelo Queiroz (2019, 566):

A ética científica é um saber prático de caráter deontológico. Ela nos diz como devemos agir enquanto pesquisadores e autores de textos científicos, e estabelece parâmetros de conduta, explicitando o que é devido (e indevido) em contextos acadêmicos. Para pesquisadores, ela fornece diretrizes seja para a execução da pesquisa, seja para a redação de textos acadêmicos

Portanto, o comportamento apoiado em padrões éticos, no ambiente de pesquisa, possui dupla natureza: de pressuposto de adesão à comunidade de pesquisadores e como elemento implícito dos trabalhos científicos, sem o que a pesquisa resultante é inválida.

2. PLÁGIO: O USO INADEQUADO DE IDEIAS DE TERCEIROS

Wayne Booth, Gregory Colomb e Joseph Williams, na magnífica obra *A Arte da Pesquisa* (2000, p. 326), conceituam plágio como sendo “o uso, intencional ou não, de palavras ou ideias de outra pessoa, sem lhe conferir os devidos créditos.”

Para Bastos e Ferreira (2000, p. 104), plágio é a “ação de apresentar alguma coisa (trabalho, livro, teoria etc.) como se esta fosse de sua própria autoria, embora tenha sido criada e/ou desenvolvida por outrem.”

Plágio não se limita à cópia literal de palavras contidas em obra de terceiros como forma de violação contra os parâmetros éticos estabelecidos para a pesquisa científica. “O uso de citações, paráfrases e resumos, quando usados inadequadamente, são importantes exemplos de práticas metodológicas que afrontam a ética científico-metodológica” (BOOTH, COLOMB e WILLIAMS, 2000, p. 105). “Igualmente, há plágio quando, a despeito de identificar a autoria, o plagiador usa palavras exatas dela, sem indicar a repetição com aspas ou outro sinal gráfico, como recuo de texto” (BOOTH, COLOMB e WILLIAMS, 2000, p. 326).

De acordo com Debora Diniz e Ana Terra (2014, p. 18), “o plágio confunde o leitor, pois perturba a confiança na ciência”.

O plágio pode ser cometido intencionalmente (doloso) ou inadvertidamente (culposo).

O plágio doloso é típico do usurpador de ideias que – diga-se – nem merece ser chamado de pesquisador, pois alheio à ética como pressuposto. Este age como o participante de uma festa sem convite. Encontra-se desprovido do espírito de pesquisador e cioso tão somente de auferir os bônus do conteúdo usurpado, produzido por quem suportou os ônus exigidos pela produção do trabalho de pesquisa realizado com respeito à ética como elemento espiritual (BOOTH, COLOMB e WILLIAMS, 2000, p. 328).

Há quem cometa plágio culposamente, sem intenção de fazê-lo, mas tão somente porque ainda é neófito na arte da pesquisa ou porque, mesmo já tendo relativa experiência, reduz a atenção ao regramento metodológico no desenvolvimento de seu projeto (BOOTH, COLOMB e WILLIAMS, 2000, p. 328). A maioria dos plágios são não intencionais (BOOTH, COLOMB e WILLIAMS, 2000, p. 218).

Booth, Colomb e Williams (2000, p. 219) ressaltam que comete plágio, ainda, aquele que usa palavras muito próximas das de sua fonte, de modo

que, colocando seu texto lado a lado com o texto da fonte, percebe-se que você não poderia ter escrito aquilo sem recorrer àquela fonte.

José Guilherme Silva Vieira (2010, p. 77) elenca outros motivos que levam ao cometimento de plágio. São exemplos extraídos do relatório de pesquisa sobre detecção de plágio, publicado no JISC, projeto que integra universidades britânicas no sentido de promover o uso de tecnologia da informação na educação (JISC, 2021). Seriam eles: a ignorância; a pressão por resultados; a falta de tempo, os cursos irrelevantes; os professores medíocres e afrontas ao sistema (VIEIRA, 2010, p. 77).

Há formas de se evitar esse erro metodológico:

Ao fazer paráfrases, nunca tenha o livro original, que você está parafraseando, aberto à sua frente. Leia a passagem primeiro; feche o livro e reflita sobre o que você leu, apreendendo as ideias e vertendo-as mentalmente em suas próprias palavras, como se estivesse explicando o trecho lido a quem não o entendeu; e só então proceda à escrita da sua paráfrase. Quando escrevemos paráfrases ao mesmo tempo em que lemos o original, a tendência é que o trecho parafraseado acabe muito próximo do original. Nesses casos, a citação direta é preferível. Uma paráfrase muito próxima do original (diferindo apenas pelo emprego de sinônimos ou alteração nos tempos verbais, por exemplo) configura plágio, mesmo que a fonte seja citada (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2000, p. 225-228).

Por vezes, é natural se apresentar uma ideia como inovadora e depois descobrir que ela já foi concebida por outro autor, idêntica ou semelhantemente. Barral (2007, p. 149) sugere que uma vez descoberta aquela ideia até então desconhecida, manifestada por outro pesquisador a que não teve anterior acesso, “que seja colocada em rodapé a observação pertinente”.

Eduardo C. Silveira Marchi (2001, p. 181) diz que o pesquisador deve ser obcecado pela necessidade de comprovação de tudo o que é manifestado em seu trabalho científico. Ele deve ser portador de um verdadeiro “mal psicológico”, de uma compulsividade, que o leve a justificar toda exposição de ideias. Eis aí a grande utilidade da citação bibliográfica.

Registra Marchi (2001, p.181), ainda, que o cientista deve estar atento ao cumprimento de duas exigências fundamentais: comprovação das afirmações feitas e controle prévio da literatura, a fim de demonstrar de onde extraiu as ideias que positiva em seu trabalho.

A despeito desse zelo, é dispensável citar fontes de fatos notórios, sob pena de deixar o trabalho cansativo. Barral (2007, p. 149) relata a experiência de ver visto em uma dissertação sobre a história do direito processual brasileiro, em que o mestrando colacionou em nota de rodapé uma extensa remição em que fundamentava a data de descobrimento do Brasil.

Situação diversa é aquela na qual “uma ideia é amplamente conhecida em determinado ramo do saber, tão difundida, que todo o mundo sabe de quem é o seu crédito, e se poderia ser considerado ingênuo se a citasse. Mesmo assim – recomendam Booth, Colomb e Williams (2000, p. 219) – a cite.

A fuga do plágio, além de um ato de respeito à comunidade de pesquisadores, representa uma atitude de autorrespeito do cientista. Por isso, Antônio Carlos Gil (2002, p. 81) recomenda que:

As anotações devem ser feitas preferencialmente com frases próprias. Isso porque, à medida que alguém se torna capaz de expressar um pensamento alheio com termos próprios, tal fato indica que realmente entendeu o que o autor pretendia dizer. Há casos, porém, em que a transcrição deve ser feita *ipsis litteris* e de forma a se identificar imediatamente a fonte original. Deve-se, portanto, separar com clareza o material citado das anotações pessoais. Isso é importante para se evitarem acusações de plágio.

Além de ser um ato cientificamente antiético, plágio é crime (VIEIRA, 2010, p. 76), previsto no art. 184 do Código Penal (Decreto Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940)².

2 **CP. Art. 184.** Violar direitos de autor e os que lhe são conexos: (Redação dada pela Lei nº 10.695, de 1º.7.2003). Pena - detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, ou multa (Redação dada pela Lei nº 10.695, de 1º.7.2003).

No ponto, Diniz e Terra (2014, p. 21) dizem que “É muito comum a confusão entre plágio e violação da propriedade intelectual. Porém, assim como nem toda violação de direitos autorais envolve plágio, nem todo plágio infringe direitos autorais.” Malgrado essa profícua distinção, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) equipara plágio e violação da propriedade intelectual (DINIZ e TERRA 2014, p. 21).

Ferberbaum e Queiroz (2019, p. 568) lembram que o dever de evitação do plágio não se restringem aos documentos de autoria conhecida, aplicando-se igualmente àqueles não protegidos por direitos autorais. Segundo eles, o só fato de não constar autoria expressa ou ser ato oriundo do poder público não confere o direito de apropriação ideológica ou literal ao plagiador.

Sob a acusação de plágio de documentos públicos, o Professor Carlos Alberto Decotelli deixou de ser nomeado para ocupar o cargo de ministro da Educação, em junho de 2020. Na ocasião, apurou-se, em sua dissertação de mestrado, trechos idênticos aos de um relatório da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) (REZENDE, 2020).

Há ainda o autoplágio. Apesar de não ser propriamente uma “apropriação de ideias alheias”, é conduta igualmente reprovável no meio acadêmico, a despeito de tangenciar o próprio conceito de plágio. Na lição de Ferberbaum e Queiroz (2019, p. 569), “Autoplágio é a utilização não referenciada de materiais anteriores escritos pela própria autora ou autor do texto científico”.

Há dois fundamentos principais para a não aceitação do autoplágio: primeiro, a necessidade de “transparência quanto à atualidade das reflexões contidas no texto”, como forma de respeito ao “momento temporal” de elaboração do trabalho científico antecedente, de forma a impedir a republicação de um trabalho, sem a devida informação de sua extemporaneidade; segundo, a necessidade “de transparência quanto ao contexto de produção do texto”, sendo cientificamente antiético alterar a natureza original de um trabalho científico (por exemplo,

transformar o texto de uma sentença para um artigo), sem informar essa mudança ao público leitor (FEFERBAUM e QUEIROZ, 2019, p. 569).

Em suma, o plágio – incluído o autoplágio – é um mal que deve ser expurgado do ambiente científico, de modo a garantir ao pesquisador e à comunidade científica os créditos que só a pesquisa honesta propicia.

3. QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA JURÍDICA QUANTITATIVA

As pesquisas científicas quantitativas, mormente aquelas de campo – que envolvem a colheita de opiniões de pessoas e observações sociais – exigem posturas éticas ainda mais rígidas do que as que dirigidas às pesquisas que seguem o método qualitativo.

Uwe Flick (2013, p. 208/209) ressalta o desenvolvimento de uma “teoria ética” especialmente voltada à pesquisa quantitativa, baseada em quatro princípios: não prejuízo (a evitação de danos aos participantes da pesquisa); beneficência (produção de benefícios altruístas positivos e identificáveis); autonomia ou autodeterminação (respeito aos valores e decisões dos participantes) e justiça (tratamento equânime).

Flick (2013, p. 209) adota a sistematização principiológica da pesquisa social, com base em oito preceitos metodológicos:

1. Os pesquisadores têm que ser capazes de justificar por que a pesquisa sobre o seu tema é realmente necessária.
2. Os pesquisadores devem ser capazes de explicar qual é o objetivo da sua pesquisa e sob que circunstâncias os indivíduos participam dela.
3. Os pesquisadores devem ser capazes de explicar os procedimentos metodológicos em seus projetos.
4. Os pesquisadores devem ser capazes de estimar se os atos da sua pesquisa terão consequências positivas ou negativas eticamente relevantes para os participantes.
5. Os pesquisadores devem avaliar as possíveis violações e danos decorrentes da realização do seu projeto - e ser capazes de fazê-lo antes de iniciá-lo.

6. Os pesquisadores têm de tomar medidas para evitar as violações e danos identificados de acordo com o princípio 5.
7. Os pesquisadores não devem fazer declarações falsas sobre a utilidade da sua pesquisa.
8. Os pesquisadores têm que respeitar as regulamentações atuais de proteção dos dados.

A investigação que envolva seres humanos como fonte de pesquisa exige o “consentimento informado como um princípio geral”, a fim de deixar os participantes cientes de estarem sendo estudados e de que estejam participando voluntariamente (FLICK, 2013, p. 209).

Não raramente, a efetivação do princípio do consentimento informado revela-se extremamente dificultoso, na medida em que informar previamente os participantes pode ir de encontro dos objetivos do próprio estudo. Sem contar, por vezes, a impossibilidade de se prever todas as pessoas participantes da pesquisa, quando as observações ocorrem em espaços abertos (mercados, estações de trem etc.), em que as pessoas que estão simplesmente passando podem se tornar parte da verificação científica por momentos muito breves. Contudo, sempre que possível, o consentimento deve ser obtido, como condição de tornar aquele participante uma amostra idônea do levantamento (FLICK, 2013, p. 208/209).

Caso a pesquisa quantitativa recaia sobre grupos de vulneráveis, como “crianças pequenas ou pessoas que estão muito velhas ou que sofrem de demência ou de problemas mentais” e que, portanto, não podem consentir, a autorização (voluntária) deve vir do seu responsável, sempre informada dos objetivos e demais aspectos da pesquisa (FLICK, 2013, p. 208/209).

Em pesquisa quantitativa, sobressai-se a importância da confidencialidade, do anonimato e da proteção dos dados. Flick (2013, p. 208/209) recomenda, inclusive, a elaboração de uma espécie de contrato, em que pesquisador e participante (por meio de seu substituto) fiquem cientes de suas obrigações mútuas. Esse instrumento possui, inclusive, nome específico: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(FEFERBAUM; QUEIROZ, 2019, p. 571). Em situações excepcionais, sobretudo em que o participante não queira ou não possa assinar, pode-se simplesmente firmar um acordo verbal, um acordo de cavalheiros (ou damas), mas nunca se deve deixar de informar as implicações positivas e negativas da pesquisa (FLICK, 2013, p. 211).

Feferbaum e Queiroz (2019, p. 570/571) também ressaltam que clareza, transparência e tratamento uniforme são mandamentos éticos que devem pautar a relação com os entrevistados e decorrem sobretudo do consentimento informado sobre os aspectos da pesquisa: para que o participante está sendo entrevistado; o modo como as informações estão dispostas na pesquisa; qual o produto esperado daquela investigação; e onde se espera que seja publicada são informações essenciais que devem ser fornecidas ao entrevistado (FEFERBAUM; QUEIROZ, 2019, p. 570).

Além disso, por boa-fé, o pesquisador deve esclarecer sobre prováveis impactos negativos da pesquisa sobre sua segurança e integridade; adverti-lo de eventual prejuízo que possa vir a sofrer por consequência da sua entrevista e, em razão disso, deixar sempre aberta a possibilidade de ele desistir de participar (FEFERBAUM; QUEIROZ, 2019, p. 570/571).

Antevendo riscos e desconfortos, o pesquisador pode oferecer a garantia do anonimato, mediante a atribuição de um pseudônimo ou código como identificação do entrevistado. Ou ainda, pode vir a omitir o local da entrevista; as características físicas (gênero, idade etc.); a posição profissional ou familiar do entrevistado, porquanto mesmo não tendo havido a identificação do entrevistado, esses aspectos podem levar a inferências de sua identidade. Esses recursos são denominados “técnicas de anonimização” (FEFERBAUM; QUEIROZ, 2019, p. 571).

Por fim – ressaltam Feferbaum e Queiroz (2019, p. 571) –, outra regra importante é a fidelidade, como expressão de respeito à integridade do depoimento colhido. Portanto, convém evitar supressões, truncagens ou simplificações excessivas, o que pode gerar manipulação de dados e representaria falta de ética, pois falseia os resultados esperados da pesquisa.

Enfim, a ética assume um papel ainda mais relevante nas pesquisas quantitativas, em que os seres humanos são diretamente objeto de pesquisa. Assumir comportamentos morais, nesse ambiente, representa mais do que seguir ditames de boa prática científica, evita que o pesquisador seja responsabilizado por dano a quem só pretendia colaborar com sua investigação.

4. CONFLITOS DE INTERESSES

Outra preocupação que aflige o pesquisador é o conflito de interesses entre a tese conclusiva adotada na pesquisa e as escolhas a serem feitas diante dos demais status ocupados na vida social, a exemplo dos de cunho profissional e afetivo.

Conflitos que podem ser reais ou meramente aparentes, mas que lançam dúvida sobre a fidelidade e transparência da posição defendida no trabalho científico (FEFERBAUM; QUEIROZ, 2019, p. 572).

Mostra-se um desafio evitar a adoção de viés ideológico, desvinculando-se de posicionamentos associados à atividade profissional na conclusão do trabalho acadêmico.

A legitimidade do trabalho científico decorre, em grande parte, da coerência do pesquisador exaradas em sua conclusão científica. Por exemplo, revela-se incoerente um mestrando que, como acadêmico, defende a igualdade de gênero e, na condição profissional de juiz de direito, nega-se a realizar o casamento entre pessoas do mesmo sexo.

Feferbaum e Queiroz (2019, p. 572) são peremptórios ao ressaltar que o conflito real se equipara ao conflito aparente, a dizer que, além de “ser” verdadeiramente independente, a conclusão científica deve “parecer” descomprometida com interesses outros que não aqueles vinculados à contribuição para o avanço da Ciência.

A Ciência depende da busca incessante da verdade. Com isso, sobre as conclusões científicas não deve pairar nenhuma desconfiança, muito menos certezas de estarem sendo elas baseadas em interesses

pessoais do pesquisador, eis que coloca não só o trabalho sob suspeita, mas lança dúvida sobre a atuação da comunidade científica por inteira.

Por isso, Feferbaum e Queiroz (2019, p. 574) preconiza que perante conflitos, reais ou aparentes, “a pesquisa não deve ser conduzida enquanto durar a causa de incompatibilidade” e que a solução exige duras escolhas, e passa pela opção por um dos papéis e renúncia a outro, ou pela mudança de seu tema de pesquisa.

Paradoxalmente, a questão do conflito de interesse subsiste até mesmo diante de convergência de interesses da pesquisa aos papéis da vida extra-acadêmica do pesquisador, dando a entender estar advogando em causa própria (FEFERBAUM, QUEIROZ, 2019, 574).

Há casos de conflitos irrelevantes, que pouco influenciam na conclusão do trabalho de pesquisa. Ainda assim, eles devem ser sempre explicitados. “Isso atende ao valor acadêmico da transparência e reforça a percepção social de boa-fé no pesquisador” (FEFERBAUM, QUEIROZ, 2019, 575).

Por tudo isso, a pesquisa científica deve ser, na maior intensidade possível, isenta de vinculação a interesses atrelados a outros papéis sociais ocupados pelo pesquisador, em prol da necessária imparcialidade e respeito aos princípios da ética científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ética é a base da pesquisa científica. São os comportamentos condizentes com um conjunto de valores e princípios preconcebidos pela comunidade de pesquisadores que dão sustentação ao desenvolvimento da Ciência.

Cabe ao pesquisador cumprir o código de ética científica não por imposição, mas voluntaria e espontaneamente, por amor ao mister de pesquisar, desvinculado de interesses pessoais, ciente de que disso depende a sua contribuição para o avanço da Ciência – e do seu próprio, por tabela.

A Ciência depende da ética para a sua própria sobrevivência. O pesquisador corrupto – que, a bem da verdade, nem de pesquisador pode ser chamado – cumpre um desserviço à comunidade científica na qual nunca deveria ter ingressado.

“A pesquisa é um convite à ética”.

REFERÊNCIAS

BARRAL, Welber. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BASTOS, Maria Clotilde Pires; FERREIRA, Daniela Vitor. **Metodologia científica**. Londrina: Editora e Distribuidora. Educacional S.A., 2016. 224 p.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Convivência e Ética**: audácia e esperança! Cortez Editora, 2015.0

DINIZ, Debora; TERRA, Ana. **Plágio: palavras escondidas**. Brasília: LetrasLivres. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014.

FEFERBAUM, Marina; QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo (coordenadores). **Metodologia da pesquisa em direito**: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio** – o Dicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

JISC. Disponível em: <https://www.jisc.ac.uk/>. Acesso em 17 jan. 2021.

JUNIOR, Jacks de Mello Andrade; SOUZA, Liliâne Pereira de; SILVA, Neidi Liziane Copetti da (Organizadores). **Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 203p.

MARCHI, Eduardo C. Silveira. **Guia de Metodologia Jurídica**. Stampato (Itália): Edizioni del Grigo, 2001.

REZENDE, Constança. **Ministro da Educação copiou ao menos 4 trechos de outras monografias em mestrado**. Disponível em: bit.ly/39FC7Yr. Acesso em: 17 jan. 2021.

TERRA. **“Nada se cria, tudo se transforma”**; há 219 anos, Lavoisier era **guilhotinado**. Disponível em: <http://bit.ly/35QBIBr>. Acesso em: 16 jan. 2021.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010, 152 p.

WAYNE C. Booth; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M.; tradução Henrique A. Rego Monteiro. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fomes, 2000.

ARGUMENTAÇÃO RACIONAL COMO MÉTODO APLICAVEL AO RACIOCÍNIO JURÍDICO DAS DECISÕES JUDICIAIS

Silvia Helena Paráboli Martins Maluf
Flávia Moreira Guimarães Pessoa

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo analisar a sentença como produto do conhecimento científico, utilizando como fundamento a teoria da argumentação racional de Manuel Atienza, O juiz, ao prolatar uma sentença está produzindo ciência. Para chegar à uma conclusão, deverá percorrer diversos passos, não se limitando à aplicação da lei ao caso concreto de forma mecanicista, de acordo com a teoria da subsunção. Terá o juiz que analisar os fatos e prova constantes dos autos do processo, bem como interpretar a norma aplicável ao caso, e sua decisão deverá ser acompanhada de explicações e justificativas para que seja legítima e convença as partes e a sociedade da sua justiça, pondo fim ao conflito de interesses e trazendo de volta a paz social.

Palavras-chave: conhecimento; método científico; sentença; teoria da argumentação racional.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the sentence as a product of scientific knowledge, using Manuel Atienza's theory of rational argumentation as its foundation. The judge, in producing a sentence, is producing science. To reach a conclusion, you must go through several steps, not limited to your activity, in applying the law to the concrete case in a mechanistic way, according to the theory of subsumption. The judge will have to analyze the facts and evidence contained in the case file, as well as interpret the rule applicable to the case, and his decision must be accompanied by explanations and justifications so that it is legitimate and convinces the parties and society of its justice, ending conflict of interest and bringing social peace back.

Keywords: Knowledge; scientific method; verdict; theory of rational argumentation.

INTRODUÇÃO

Sendo a curiosidade inerente à natureza humana, o homem busca conhecer as coisas que estão ao seu redor. Desde que a humanidade existe, o homem produz conhecimento, pois no decorrer da sua história, sempre se depara com perigos, obstáculos ou problemas os quais busca solucionar, o que, por conseguinte, gera conhecimento. Conhecer é estabelecer relação entre o ser que conhece e o objeto que se pretende conhecer.

O conhecimento científico surgiu da necessidade de se buscar respostas mais seguras, porquanto os tipos de conhecimentos produzidos pelo homem já não eram suficientes para que pudesse intervir nos acontecimentos. Todavia, o conhecimento científico somente pode ser obtido através do uso de um método científico, que consiste em um conjunto de regras organizadas, aceitas pela comunidade científica, e que são utilizadas pelo cientista para produzir uma teoria, um enunciado acerca do objeto estudado.

Através do presente artigo pretendemos demonstrar que o juiz, ao decidir um caso concreto, está produzindo conhecimento científico, sendo a sentença o produto desse conhecimento, e para a sua confecção é necessária a observância de um método científico.

No que diz respeito ao método a ser utilizado, a partir dos métodos dedutivo, indutivo e de argumentação jurídica, demonstraremos qual, no nosso entender, deverá ser utilizado no raciocínio do juiz para a formação do seu convencimento acerca dos fatos.

Para alcançarmos nosso objetivo dividimos esse trabalho em quatro itens. No primeiro, discorreremos sobre o conhecimento científico e o surgimento do método científico; no segundo tópico trataremos da sentença como produto do conhecimento científico; no terceiro tópico discorreremos sobre as fases de uma pesquisa a qual também entendemos ser aplicável à decisão judicial; no quarto e quinto itens trataremos dos métodos que, no nosso entender, poderão ou não ser aplicados na elaboração da sentença e, ao final, apresentaremos nossa conclusão.

1. CONHECIMENTO CIENTÍFICO

O homem busca conhecer as coisas que estão ao seu redor; isso é inerente à sua natureza. Todas as suas invenções e descobertas foram feitas graças à sua habilidade de produzir conhecimento.

Orides Mezzaroba e Cláudia S. Monteiro (2009, p. 23) elencam quatro tipos de conhecimentos comuns e primitivos que podem ser produzidos pelo homem, sendo eles: vulgar; mítico, religioso e filosófico.

O conhecimento produzido através dos sentidos é chamado de senso comum ou vulgar, que resulta das experiências vividas pelo homem decorrentes dos problemas relativos à sua própria existência. O conhecimento mítico surge do desejo do homem de dominar o mundo e está relacionado a histórias fabulosas ou heroicas de um passado distante. O conhecimento religioso trabalha no plano da fé e corresponde a conhecimentos preexistentes que nos são apresentados. Por fim, o conhecimento filosófico decorre do pensamento do homem em relação ao mundo, ou seja, parte da reflexão crítica do homem. (MEZZAROBA e MONTEIRO, 2009, p.24-33).

Todavia, esses tipos de conhecimentos não são suficientes para a satisfação dos espíritos mais críticos e, buscando conhecimentos mais seguros, que são fornecidos por outros meios, foi desenvolvido o conhecimento científico (GIL, 1989, p. 20).

O conhecimento científico surgiu, portanto, da necessidade de o homem não assumir posição passiva diante dos fenômenos ou objetos, sem poder de ação ou controle diante dos mesmos; assim, através do conhecimento científico, o homem busca conhecê-los não de forma “desordenada, esfacelada, fragmentada” (KOCHĚ, 2011, p. 29), mas de acordo com determinados métodos aceitos pela comunidade científica.

Para Cesar Luiz Pasold (2015, p.90), o método científico “é a base lógica da dinâmica da Pesquisa Científica, ou seja, Método é a forma lógico-comportamental na qual se baseia o Pesquisador para investigar, tratar os dados colhidos e relatar resultados”.

Assim, considerando que a ciência somente poderá ser produzida através de um método científico, no próximo tópico passaremos a analisar a sentença como produto do conhecimento científico.

2. SENTENÇA COMO PRODUTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

De acordo com o Código de Processo de 2015, em seu artigo 203, § 1º, a sentença é definida como “pronunciamento por meio do qual o juiz, com fundamento nos artigos 485 e 487, põe fim à fase cognitiva do procedimento comum, bem como extingue a execução”.

Como ato que põe fim à fase cognitiva, o juiz tem que analisar/pesquisar, de forma organizada e sistematizada, sobre os fatos alegados pelas partes e provas produzidas nos autos para chegar a uma conclusão e poder aplicar o Direito ao caso concreto e, por conseguinte, solucionar o conflito de interesses. Na operação mental feita pelo juiz acerca dos fatos, provas e direitos aplicável ele estará produzindo ciência, criando norma/direito para o caso concreto.

A ciência jurídica, de acordo com César Luiz Pasold (2015, p. 74)

é a atividade de pesquisa que tem como Objeto o Direito, como Objetivo principal a descrição e/ou prescrição sobre o Direito ou de fração temática dele, acionada Metodologia que se compatibilize com o Objeto e o Objetivo, e sob o compromisso da contribuição para a consecução da Justiça.

Do conceito acima extrai-se que o objeto da ciência jurídica é o Direito e tem como objetivo fazer justiça. Sendo a sentença um ato judicial através do qual declara-se a verdade no processo, ou seja, declara-se como os fatos aconteceram, segundo as provas apresentadas, para que o julgador possa emitir um juízo de valor, pode-se dizer que através da decisão judicial também está-se produzindo ciência, porquanto, para a sua confecção, de igual forma, busca-se a verdade sobre os fatos, ideias, fenômenos, ou qualquer outro objeto que se pretende conhecer

para que o juiz possa entregar a prestação jurisdicional e por fim ao conflito de interesses.

Nesse sentido manifestou-se Fabrício Wloch (2017, p. 20) ao afirmar que

ao se fazer uma sentença judicial, se faz ciência jurídica. O criador de uma sentença judicial é um cientista do Direito. Portanto, a sentença judicial é um produto jurídico que deve obedecer a paradigmas lógicos, axiológicos e, especialmente, metodológicos

César Luiz Pasold (2015, p.82-83) deixa claro que não é somente produção acadêmica que pode ser considerada como produto jurídico científico, mas também trabalhos realizados fora desse ambiente, desde que observados os paradigmas lógicos, axiológicos e metodológicos da ciência jurídica, concluindo, portanto, que o produto jurídico pode ser obtido fora do ambiente físico da academia.

Como em todo tipo de conhecimento científico que para a sua produção é necessária a utilização de um método científico, assim também o é com raciocínio jurídico empregado para a prolação de uma sentença, seja ela civil ou trabalhista. Portanto, mister se faz analisar as fases de produção de uma pesquisa e, logo após o método científico que entendemos seja o mais indicado para a produção de uma decisão/sentença.

3. FASES DE UMA PESQUISA CIENTÍFICA TAMBÉM APLICÁVEL À SENTENÇA

Antes de discorrermos sobre as fases da pesquisa científica, mister se faz apresentar seu conceito.

Segundo Pedro Demo (1985, p.23)

Pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda

na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque esta é mais exuberante que aqueles.

A partir daí, imaginamos que sempre existe o que descobrir na realidade, equivalendo isto a aceitar que a pesquisa é um processo interminável, intrinsecamente processual. É: um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotado, não uma situação definitiva, diante da qual já não haveria o que descobrir.

O trabalho de pesquisa científica deve observar um processo que é dividido em etapas que envolvem planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação (GIL, p.49).

Segundo Pasold (2015, p. 85), “Quando uma pessoa resolve realizar efetivamente uma Pesquisa Científica com elevada qualidade ela precisa ter consciência que deverá vivenciar cinco fases (..)”. O juiz, tal qual outro pesquisador, deverá observar tais etapas na confecção da decisão.

A primeira etapa refere-se à delimitação do objeto a ser investigado (PASOLD, 2015, p. 85-86). Equivale dizer, portanto, que o pesquisador terá que identificar o problema que ele quer resolver. “O problema, assim, consiste em um enunciado explicitado de forma clara, compreensível e operacional, cujo melhor modo de solução ou é uma pesquisa ou pode ser resolvido por meio de processos científicos” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p.127). Dessa forma também ocorre na sentença, porquanto o juiz deverá limitar o objeto sobre o qual recairá sua decisão, sob pena desta ser *ultra, extra ou citra petita*. Não é demais ressaltar que o próprio Código de Processo Civil de 2015 estabelece que o pedido formulado pelo autor na inicial, que será o objeto de investigação na sentença, deve ser certo (art. 322) e determinado (art. 324).

Transcorrida a etapa preliminar, passará o pesquisador à investigação, cabendo-lhe colher os dados que irão ajudá-lo na pesquisa (PASOLD, 2015, p. 87), ou seja, deverá o pesquisador investigar os elementos que compõem o objeto da pesquisa, não sendo diferente

para o juiz, que deverá investigar os fatos que irão auxiliá-lo na decisão. Assim, o juiz irá colher as provas necessárias para a resolução do conflito de interesses. Pode-se dizer que essa é a fase mais importante da pesquisa, pois é através dela que se chegará à verdade dos fatos, pois “É uma condição necessária (ou um objeto instrumental) de toda decisão justa e legítima, de qualquer resolução apropriada e correta da controvérsia entre as partes” (TARUFFO, 2014, p 22).

O artigo 370 do Código de Processo Civil de 2015 permite ao juiz determinar a produção de qualquer prova que entender necessária ao julgamento do mérito. Assim, colhidos os dados (provas), passe-se ao tratamento dos mesmos, ou seja, “os frutos da Investigação são Dados Recolhidos, que no caso da Ciência Jurídica, são as formulações doutrinárias, os elementos legais e jurisprudenciais colecionados” (PASOLD, 2015, p. 87). Assim, as provas produzidas nos autos (civil ou trabalhista) serão analisadas e interpretadas pelo pesquisador para que chegue à conclusão acerca da verdade, culminando com a prolação da sentença, que nada mais é do que um enunciado acerca do litígio.

O quarto passo diz respeito ao relatório da pesquisa, em que o “Pesquisador tornará público o resultado da sua investigação e do tratamento que conferiu aos dados colhidos”. Aqui entra a sentença, através da qual o juiz demonstrará a forma como chegou à verdade processual, pondo termo à sua pesquisa.

Por fim, a fase do julgamento, ou seja, o relatório de pesquisa “será avaliado pela comunidade científica respectiva” (PASOLD, 2015, p. 88-89).

Como bem asseverou Wloch (2017, p. 27), o “julgamento” de uma sentença não é o mesmo que é feito em um trabalho acadêmico, mas como de qualquer decisão judicial poderá haver recurso, esta será apreciada por uma instância superior.

No tópico a seguir passaremos a analisar o método que entendemos aplicável ao raciocínio jurídico para a prolação de uma decisão judicial.

4. ARGUMENTAÇÃO JURÍDICA COMO MÉTODO APLICÁVEL À DECISÃO JUDICIAL

O juiz, ao prolatar a sentença, põe fim ao litígio, atribuindo o direito à parte a quem o tem. Ele, na sentença, deverá convencer as partes e a sociedade da justiça da sua decisão e, para tanto, deverá apresentar argumentos que darão validade à sua decisão.

De acordo com Tércio Sampaio Ferraz (1994, p. 310) “o termo decisão está ligado aos processos deliberativos” e “aparece com um ato final, em que uma possibilidade é escolhida, abandonando-se as demais”. E continua o autor afirmando que “a decisão é um procedimento cujo momento culminante é a resposta. A justificação da resposta constitui a questão da sua legitimidade”.

Assim, a validade da sentença está condicionada à sua fundamentação, que é um requisito formal, conforme estabelece o artigo 489 do CPC/2015, que deve ser feita através da argumentação. Tal determinação consta, inclusive, do artigo 93, inciso IX, da Constituição Federal de 1988.

João Maurício Adeodato (2013, p.23) entende parecer óbvio que a argumentação e interpretação interpenetram-se, portanto, não podem ser separadas, assim como não se separam interpretação e a sugestão de decisão.

Partindo da tripartição da retórica em material, prática e analítica sugerida por Ottmar Ballweg, Adeodato (2013, p.12) conceitua a retórica material como sendo “o conjunto dos métodos vencedores, os relatos escolhidos dentre os diversos caminhos possíveis e concorrentes em determinada situação”, sendo o Direito importante para a determinação desse relato vencedor que fará parte dessa retórica material, e que irá cooperar fortemente para construir a “realidade”. Conclui, o autor, afirmando que “a linguagem literalmente ‘faz’ o mundo real e constitui o próprio ser humano” (ADEODATO, 2013, p.13).

A teoria de Chaïn Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005, p.1), por sua vez, constitui “*uma ruptura à concepção da razão e do raciocínio,*

oriunda de Descartes”, não obstante ressaltem que o poder de deliberar e argumentar é inerente ao ser racional, baseando-a na argumentação, que se opõe à necessidade de evidência, atuando, pois, no campo do verossímil, do plausível e provável.

Afirmam, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.3), que a razão não pode ser aplicada a campos diversos dos cálculos, sendo que nestes nem a experiência nem a dedução lógica podem nos oferecer soluções para o problema.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 5-7) chamam sua teoria de nova retórica para distingui-la da retórica tradicional e dialética, ressaltando que o que foi conservado daquela é a ideia de auditório.

Analisando a teoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca, afirma Manuel Atienza (2003, p. 61), que para aqueles autores o que interessa é a estrutura da argumentação, a sua lógica e que eles partem da ideia de que o raciocínio utilizado pelos juízes, políticos e advogados deve ser o ponto de partida para uma teoria da argumentação jurídica. Assim, a argumentação jurídica está dentro do que é plausível, porquanto os argumentos retóricos não estabelecem verdades evidentes, mas o caráter plausível de uma determinada opinião, razão pela qual fazem referência a um auditório que se pretende persuadir.

Observa Ricardo Maurício Freire Soares (2019, p.110) que o modelo teórico de Perelman e Olbrechts-Tyteca refutou a concepção moderna baseada na razão, fundamentada na filosofia racionalista e positivismo lógico, que perdurou do século XVII até o XX, que privilegia apenas a demonstração do raciocínio lógico-matemático como forma de obtenção da verdade, buscando valorizar meios de prova distintos do dedutivo-silogístico.

Ainda, segundo Soares (2019, p.112), utilizando-se do método lógico-dedutivo, o resultado será correto ou incorreto independentemente da concordância da audiência, ao passo que para quem argumenta, é preciso assegurar a concordância daquela “tanto para as premissas quanto para cada passo da prova ou transição das afirmações feitas no contexto da justificação”.

Conclui afirmando que no direito “o julgador deve adotar uma decisão razoável e motivada, recusando tanto a intuição evidente, quanto o voluntarismo arbitrário”, devendo, para tanto, selecionar as fontes normativas e respectiva interpretação, fundamentando sua decisão em argumentos convincentes, priorizando a justiça concreta, buscando a resposta que lhe pareça mais acertada para o caso sub judice afim de obter a adesão daqueles para quem a decisão é dirigida (SOARES, 2019, p. 118).

Segundo Atienza (2003, p.18-19), a argumentação jurídica se desenvolve em três campos jurídicos: o da produção ou estabelecimento de normas jurídicas à solução dos casos concretos; o segundo, o da aplicação de normas jurídicas e, o terceiro, da dogmática jurídica.

Quanto a esta última (dogmática jurídica), diz Atienza (2005, p.19), que é uma atividade complexa que possui três funções, sendo estas: produção do Direito; aplicação do Direito e ordenação e sistematização um setor do ordenamento jurídico.

A teoria da argumentação, portanto, diz respeito aos segundo e terceiro campos, porquanto o primeiro refere-se à fase de elaboração das leis, o que não diz respeito à produção da sentença (ATIENZA, 2005, p. 19).

Ainda, para Atienza (2005, p. 215), para que a argumentação jurídica seja plenamente desenvolvida, esta tem que dispor de um método que permita representar o real processo de argumentação, a exemplo da fundamentação de uma sentença, para que se possa julgar a correção de suas argumentações e de seus resultados, ou seja, as decisões jurídicas.

Ressalta, Atienza (2005, p. 216), que os maiores defeitos da teoria relativa à argumentação jurídica é o fato de não demonstrar como os juristas fundamentam suas decisões.

Estabelece, o autor, para tanto, diversos passos, sendo o primeiro a identificação do problema a ser resolvido, ou seja, como encontrar os casos difíceis e que demandam maior necessidade de interpretação, sendo que tais problemas podem ser do tipo: a) problemas de pertinência, relativos a dúvidas quanto à norma a ser aplicada ao caso concreto; b) problemas de interpretação; c) problemas inerentes às provas, ou seja,

se um determinado fato ficou ou não comprovado através das provas produzidas; d) problemas na qualificação de um fato, ou seja, se um fato está ou não dentro de determinado conceito (ATIENZA, 2005, p. 219).

Definido o problema, é preciso saber se o mesmo surge da deficiência de informação ou excesso, que se relaciona com o processo argumentativo, o qual parte de uma informação para se chegar à conclusão. Assim, quando as premissas têm todas as informações necessárias para se chegar à conclusão, usa-se o processo dedutivo, mas se as informações forem deficientes ou excessivas, é preciso argumentar. Como se observa, o segundo passo diz respeito à interpretação (ATIENZA, 2005, p. 220).

Em terceiro lugar, é preciso constituir as hipóteses de solução dos problemas. O jurista, nesta fase, deve procurar as soluções possíveis de acordo com o ordenamento jurídico, podendo se fundamentar em regras ou princípios (ATIENZA, 2005, p. 220).

Em quarto lugar, justificar as hipóteses de solução, ou seja, “apresentar os argumentos a favor da interpretação proposta” e, por fim, o último passo é a conclusão, que trata da justificação interna e final de todo o processo de argumentação (ATIENZA, 2005, p. 220-222).

A argumentação jurídica, portanto, não está adstrita à subjetividade do julgador, ao seu ponto de vista exclusivo, mas, sim, a justificativas que deverão ser apresentadas no momento da decisão. O julgador deverá, pois, demonstrar o raciocínio utilizado para chegar à determinada conclusão, ou seja, demonstrar as operações mentais realizadas e os fundamentos que dão sustentáculo às suas ideias. Portanto, os princípios não podem ser utilizados de forma superficial, somente para justificar a ideologia do julgador, mas seu conteúdo deverá ser esclarecido.

Na lição de Luís Roberto Barroso e Ana Paula Barcellos (2003, p. 45) em um Estado Democrático de Direito o Judiciário “apenas pode impor coativamente determinada conduta a alguém com fundamento em lei. A argumentação jurídica deve preservar exatamente seu caráter jurídico – não se trata apenas de uma argumentação lógica ou moral”.

Assim, continuam os autores defendendo que “[...] é absolutamente indispensável que o julgador exponha analítica e expressamente o raciocínio e a argumentação que o conduziram a uma determinada conclusão, permitindo assim que as partes possam controlá-la” (BARROSO e BARCELLOS, 2003, p. 46), ou seja, para que possam convencer-se da justiça da decisão.

Vale, ainda, trazer aqui mais uma vez as lições de Pasold (2015, p. 19), para quem “existe efetivamente uma relação direta e imediata entre o rigor metodológico e a qualidade do Produto Científico gerado numa determinada Pesquisa”.

Pelo exposto, sendo inegável a cientificidade da decisão judicial, a teoria da argumentação racional desenvolvida por Atienza, no nosso entender, é o método que melhor se adequa ao raciocínio jurídico. Pode-se dizer, portanto, que através da decisão judicial, materializada pela sentença, o julgador produz conhecimento científico, que é fruto de pesquisa científica, através da qual chega a verdade dos fatos, que tem como escopo pôr fim ao conflito de interesses.

CONCLUSÃO

O homem, ser racional, sempre está em busca de conhecimentos, pois somente assim poderá dominar o mundo em sua volta e, por conseguinte, superar os obstáculos ou problemas que lhe ocorrem.

Várias são as formas de conhecimentos produzidos pelo homem, todavia, através do conhecimento científico que são obtidos conhecimentos mais seguros, o qual utiliza-se de determinados métodos que consistem em operações mentais ordenadas, aceitas pela comunidade científica e possibilitam-no obter informações mais próximas da realidade acerca do objeto que se pretende conhecer.

Se qualquer coisa, pessoas ou fatos podem ser objetos do conhecimento científico, pelas análises feitas no presente artigo, concluímos que os fatos controvertidos de um processo judicial

também podem ser objeto de investigação científica, sendo a sentença o produto final da atividade judicial, que para a sua confecção o juiz terá de pesquisar, de forma ordenada, sistematizada, acerca dos mesmos, chegando, dessa forma, à verdade, pois somente assim a sua decisão será legítima e capaz de convencer tanto as partes quanto a sociedade, atingido, por conseguinte, o fim a que se destina, que é de pôr fim ao conflito de interesses e trazer de volta a paz social.

Para que uma decisão seja considerada legítima deverá o julgador justificar a forma pela qual chegou à sua conclusão, demonstrando todo o raciocínio empregado, considerando os fatos e as provas produzidas nos autos. A sentença judicial, portanto, não pode ser fruto de ideologia ou convicção pessoal do juiz, mas de argumentação racional através da qual demonstrará a justiça da decisão.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. Retórica Analítica como Metodica Jurídica. **Argumenta – UNEP**. Jacarezinho. n° 18, p.11-23, 2013.

ATIENZA, Manuel. **As Razões do Direito**: Teorias da Argumentação Jurídica. Trad. Maria Cristina Guimarães Cupertino. 3ª ed. São Paulo: Landy, 2003.

BARROSO, Luís Roberto; BARCELLOS, Ana Paula. O Começo da História. A Nova Intepretação Constitucional e o Papel dos Princípios no Direito Brasileiro. **Revista da Emerj**, v. 6, n 23, 2003, p. 25-65.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1985.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **Introdução do Estudo do Direito**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 2ªed. São Paulo: Atlas, 1989.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos da Metodologia Científica**- Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011. ISBN 85.326.xxx-x. Ed Digital. Petrópolis. Disponível em: http://www.brunovivas.com/wp-content/uploads/sites/10/2018/07/K%C3%B6che-Jos%C3%A9-Carlos0D0AFundamentos-de-metodologia-cient%C3%ADfica-_teoria-da0D0Aci%C3%Aancia-e

inicia%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-pesquisa.pdf. Acessado em 10 de dezembro de 2020

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEZZAROBÀ, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

PASOLD, Luz César. **Metodologia da Pesquisa Jurídica: Teoria e Prática**. 13ª ed. Florianópolis: Conceito Editorial, 2015.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHYS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação Jurídica – A Nova Retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. **Hermenêutica e Interpretação Jurídica**. 4ª ed. E-book ISBN9788553610228. São Paulo: Saraiva Educação, 2019. Disponível em: www.editorasaraiva.com.br/direito. Acessado em 23 de novembro de 2020.

TARUFFO, Michele. **A prova**. Trad. João Gabriel Couto. São Paulo: Marcial Pons, 2014.

WLOCH, Fabrício. Metodologia Jurídica da Sentença Cível. **Revista do CEJUR/TJSC: Prestação Jurisdicional**, v. V, n. 01, p. 11-34, dez. 2017. Disponível em: <<https://revistadocejur.tjsc.jus.br/cejur/article/view/210>>. Acessado em 04 de outubro de 2020.

Parte II:

**TECNOLOGIAS, DESENVIESAMENTOS
E VANGUARDISMOS METODOLÓGICOS
NA PESQUISA JURÍDICA**

A FICÇÃO E O DRAMA NO DIREITO: UMA LINGUAGEM DAS RELAÇÕES HUMANAS PARA O ENSINO E PESQUISA JURÍDICA

Adenilton de Souza Paixão
Henrique Ribeiro Cardoso

RESUMO:

O direito construiu juízos em torno da ideia de verdade que separavam a ideia de ficção do conceito de verdade, porém a relação entre o real e o imaginário vai muito além da experiência particular, ela depende do processo comunicativo e da relação intersubjetiva. Afinal, após a guinada linguística do século XX, a formação da compreensão é um processo interpretativo que depende da história e da tradição, podendo possuir uma forma circular que se manifesta numa atitude. No presente trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica para investigar as formas como o drama participa do conhecimento jurídico. Nesta direção, o ensino jurídico pode se aproveitar do drama em sala de aula com o objetivo de aumentar a eficiência do aprendizado e unir o conteúdo abstrato com associações emocionalmente vividas.

Palavras-chaves: ficção; drama; linguagem; interpretação; conhecimento.

ABSTRACT:

The law built judgments around the idea of truth that separated the idea of fiction from the concept of truth, but the relationship between the real and the imaginary goes far beyond the particular experience, it depends on the communicative process and the intersubjective relationship. After all, after the linguistic shift of the 20th century, the formation of understanding is an interpretive process that depends on history and tradition, and may have a circular form that manifests itself in an attitude. In the present study, we used bibliographic research to investigate the ways in which drama participates in legal knowledge. In this direction, legal education can take advantage of drama in the classroom with the aim of increasing the efficiency of learning and uniting abstract content with emotionally lived associations.

Keywords: fiction; drama; language; interpretation; knowledge.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a metodologia do direito, tanto no ensino como na pesquisa, revela diferentes modos na produção do conhecimento. Na verdade, o método lógico-dedutivo tem cedido espaço para novas técnicas nas relações entre os sujeitos que participam da produção da ciência. Afinal, a ficção e o drama sempre estão inseridos nos contextos das relações sociais.

No presente trabalho utilizaremos a pesquisa bibliográfica para investigar as formas como o drama participa do conhecimento jurídico, estabelecendo relações entre a história da filosofia e o desenvolvimento das teorias da linguagem no mundo jurídico que podem apresentar o valor da interpretação para o desenvolvimento do aprendizado.

Serão expostas as conjecturas em busca da ficção que tem influenciado as ciências jurídicas não apenas no campo da pesquisa jurídica, mas também do ensino jurídico.

No século XX, os problemas trazidos pela substituição das teorias sobre a verdade, com o surgimento da questão da validade, transformaram a ciência jurídica num campo fértil em busca de significado. A teoria discursiva do direito enveredou seus paradigmas em busca da pesquisa sobre a linguagem.

Ronald Dworkin demonstrou a similaridade entre a interpretação da literatura e a interpretação das normas jurídicas. Ambas se alimentam da observação das relações entre sujeitos e da significação em torno da ficção, expondo todo o poder da representação para a compreensão literária, o que pode servir de exemplo ao hermeneuta do direito.

Hans-George Gadamer já avisava que a objetividade da linguagem não pode ser confundida com a objetividade científica. A busca pelo processo de formação da compreensão supera o rigor e tecnização da ciência empírica. Assim, a circularidade hermenêutica se oferece como método a fim de abraçar a ficção numa ótica de relações humanas: a vida humana busca significados e a arte oferta maior possibilidade

de representações. Logo, o drama pode servir de ferramenta para a “compreensão como uma atitude”.

Uma visão holística das relações humanas revela que através da sua intersubjetividade os dramas trazem à tona a característica de ressignificar o mundo. No ensino jurídico a dramatização oferece-se como técnica para atrair a curiosidade e participação dos alunos. Por sua vez, a literatura vem influenciando a forma de pensar os discursos jurídicos. Mas quando e como a relação entre direito e ficção se torna um motor para produção de conhecimento?

A superação da metafísica da consciência, por uma filosofia da linguagem, expressou o importante papel do processo comunicativo enquanto relação intersubjetiva. Assim, o conhecimento emerge da relação entre os sujeitos participantes do discurso. Se o conhecimento se tornou uma relação intersubjetiva, o processo de interpretação é crucial para a construção deste saber.

A atividade interpretativa pode ser guiada pela apresentação do drama numa sala de aula e é capaz de oferecer uma ressignificação de conceitos aos envolvidos na trama. A observação dos personagens de um drama atrai a atenção e curiosidade, mas acima de tudo une o conteúdo abstrato com associações emocionalmente vividas e expressa a relação entre sensibilidade e imaginação, a base do nosso conhecimento.

1. A FICÇÃO E A IMAGINAÇÃO PARA O CONHECIMENTO DO DIREITO

A ficção e o drama são enredos das artes, da literatura e do cinema. Mas, o Direito sobrevive de relatos sobre a vida real e as situações reais. Porém, é corriqueiro o uso da ficção no direito. Seja quando se dá vida às pessoas jurídicas, seja quando se presumem verdadeiros os fatos não contestados pelo réu. Afinal, até mesmo a presunção de inocência e a liberdade são conceitos muito relativos.

Na história da filosofia a verdade nunca mais voltaria a ser a mesma após as críticas de Nietzsche, “Parménides disse ‘que não se

pensa no que não é; nós estamos no outro extremo, e dizemos: ‘o que pode se pensar, com segurança, terá que ser uma ficção’. (JASPERS, 1963, p.318)

De fato, a ficção sempre estará próxima ao pensamento, este sempre caminha ao lado da representação e da imaginação. Rudolf von Jhering definia ficção jurídica como uma “mentira técnica consagrada pela necessidade” (JHERING, 1943, p.295).

A ficção pode ser compreendida como uma ideia produzida pela imaginação, mas a imaginação também se manifesta na produção do conhecimento. Na filosofia e na teoria do conhecimento, a busca pela verdade não afastava a imaginação de seus sistemas lógicos. Kant em sua crítica da razão pura, já deixava espaço para a imaginação como aquela suposta quarta faculdade (ao lado de sensibilidade, entendimento e razão) capaz de conduzir a síntese do tempo-espaço as faculdades do juízo, ela é responsável pela comunicação entre as faculdades do juízo no sujeito transcendental, na Lição de Daniel Tourinho Peres:

Como seremos informados mais adiante na Crítica que caberá à imaginação a mediação entre entendimento e sensibilidade, de modo que os conceitos possam ser aplicados à intuição, e daí aos objetos, uma leitura retrospectiva parece se impor, de modo a ver na imaginação a raiz comum de sensibilidade e entendimento. (PERES, 2008, p.100).

Na filosofia a importância da imaginação não está apenas em sua realização para as categorias do entendimento, as quais são aquelas produtoras do conhecimento na estrutura lógica do sujeito transcendental kantiano. A imaginação, além de seu valor transcendental (conhecimento), também possui sua relevância frente a imanência dos juízos morais.

A filosofia da história kantiana apresenta um valor moral para a imaginação. Segundo Daniel Tourinho Peres, “Assim, cabe à imaginação compor, guiada pela razão, uma visão moral do mundo,

constitutiva da racionalidade prática, que oscila então entre imanência e transcendência” (PERES, 2008, p.129). A moral é marcada pela imaginação e a ficção introduz valores que acompanha a ação humana e se manifesta por discursos ao longo da história.

Até aqui estamos na esfera da verdade, mas a imaginação não se oferece apenas a produção do conhecimento que se exigia verdadeiro. No século XX, os problemas em torno da verdade, a busca incessante pelo conhecimento verdadeiro, fora substituída pela abordagem da validade. A metafísica clássica fora sendo substituída pelas teorias da linguagem, num movimento teórico conhecido por guinada linguística.

Após a segunda guerra mundial, a relação entre o direito e a moral se estreitam, a justiça torna-se tema dos discursos teóricos da época. A validade ganha uma exigência moral, e assim nasceu a teoria discursiva do direito. A teoria do discurso de Jurgen Habermas está fundada num princípio do discurso, o qual fora retirado da leitura dos textos kantianos sobre sua teoria da razão prática: o imperativo categórico da moral kantiana.

Em sua razão prática, Immanuel Kant afirmava: “Age segundo uma máxima que possa ao mesmo tempo ter valor de lei geral” (KANT, 1993, p.39). Esse imperativo moral influencia toda a teoria do discurso de Jurgen Habermas, que a partir de uma ética cognitivista que apresenta as relações humanas dentro de uma estrutura comunicacional e assim irá definir o seu princípio do discurso: “Só podem reclamar validade as normas que encontrem –, (ou possam encontrar) o assentimento de todos os concernidos enquanto participantes de um Discurso prático” (HABERMAS, 2003, p.116).

O atendimento a este princípio do discurso oferecerá validade as razões apresentadas num processo comunicativo criterioso entre os sujeitos, ou seja, a verdade agora deve atender aos requisitos de validade das proposições racionais, e esta validade não é apenas formal, requer ação, estando pautada por um ideal ético de justiça, uma ficção validada pelos sujeitos que se comunicam

A verdade não pode mais sustentar a definição última da ideia de ficção. Portanto, a ficção não se define apenas como algo imaginário, que não é real, mas também dependerá da validade do discurso que se pretende verdadeiro para se definir enquanto ficção.

2. O DIREITO COMO UM COMPORTAMENTO E A ATITUDE DO INTERPRETAR

No século XX, o uso comunicativo da linguagem se torna um processo pragmático de interação entre os sujeitos. A observação das relações humanas para as ciências jurídicas, durante o movimento teórico da guinada linguística, passou a tratar da questão da validade do conhecimento como elemento intersubjetivo e da ação comunicacional.

A teoria psicológica construtivista será utilizada como possível confirmação dos resultados da Ética do Discurso, relacionando a evolução psicológica do ser humano com a conduta exigida para a configuração do agir comunicativo forte.

A teoria da argumentação de Habermas acredita nesta evolução humana, que se expressa pelo agir comunicativo forte, aquele no qual a racionalidade discursiva opera respeitando todos os critérios de validade: verdade, sinceridade e pretensão de correção normativa. A sociedade moderna expressa esta evolução humana, na medida que a racionalidade comunicativa se manifesta como realização de sua ética do discurso. Assim o direito é um comportamento, um agir comunicativo.

A interpretação para Habermas é consenso, “O mundo da vida é “uma rocha ampla e inamovível de lealdades, habilidades e padrões de interpretação consentidos”; um “maciço pano de fundo consensual” (HABERMAS, 2002, p.15). Assim, essa é a posição que assume as relações humanas, “um pano de fundo”, “um papel de parede” para o consenso.

Se queremos entender a interpretação como uma ação, um agir, um comportamento, importante é a lição de Hans-George Gadamer,

que admite que a interpretação de algo consiste numa ação e depende da sua validade e aplicação:

Uma lei não quer ser entendida historicamente. A interpretação deve concretizá-la em sua validade jurídica (...) se quisermos compreender adequadamente o texto – lei ou mensagem de salvação –, isto é, compreendê-lo de acordo com as pretensões que o mesmo apresenta, devemos compreendê-lo a cada instante, ou seja, compreendê-lo em cada situação concreta de uma maneira nova e distinta. Aqui, compreender é sempre também aplicar” (GADAMER, 2005, p.407).

Na mesma direção de Habermas, Gadamer pretende que a interpretação é uma ação comunicacional e se manifesta como uma compreensão. Para Gadamer, interpretar é uma atitude, um aplicar e um compreender historicamente. O jurista deve ter em mente um comportamento, visto que sua interpretação vai requerer uma aplicação. Todos envolvidos no discurso linguístico estão aptos a interpretação. É uma ação, uma atitude, algo ontológico, antes de ser transcendental.

Segundo Gadamer, compreender é interpretar e a interpretação se conduz pela tradição somada a atitude presente que numa consciência se manifesta por sua temporalidade, a história. Para GADAMER, “Toda apropriação da tradição é historicamente distinta das outras, o que não quer dizer que cada uma não passe de uma concepção distorcida da mesma: cada uma representa, antes, a experiência de “visão” da própria coisa” (GADAMER, 2004, p.610).

Assim, a consciência histórica efetual faz uma interpretação do direito como um modo de ser da linguagem em sua época, tal atitude se valerá do diálogo, estabelecendo uma comunicação com as demais áreas do saber, aos moldes platônicos, e do método dialético de se construir o discurso hermenêutico (GADAMER, 2004, p.599). A experiência hermenêutica tem consciência do caráter aberto do sentido do qual participa e tal tradição é especulativa.

A linguagem e a interpretação estão presentes no tempo, fazendo parte de uma época, são históricas. A linguagem e a interpretação são elementos fundamentais na observação das relações humanas. As relações humanas estão no centro das observações do cientista jurídico, do jusfilósofo e até mesmo no ensino jurídico. Interpretar é uma ação, uma atitude, que necessita do elemento intersubjetivo, pois interpretar é comunicar, é interação humana, é relação intersubjetiva.

3. UM DRAMA PARA A INTERPRETAÇÃO HERMENÊUTICA

A origem do drama tem seu surgimento junto a própria formação da sociedade, especificar o momento histórico exato do surgimento do drama é tarefa de difícil recuperação. Porém, Aristóteles em sua Poética, explicita que o drama está associado a ideia de “mimesis”, como imitação ou reprodução, da poesia e das relações humanas. Mas a ideia aristotélica acerca do drama é a de que este seja uma faceta da poesia que dependerá de ação direta quanto ao modo de imitar.

Há ainda uma terceira diferença entre as espécies [de poesia] imitativas, a qual consiste no modo como se efetua a imitação. Efetivamente, com os mesmos meios pode um poeta imitar os mesmos objetos, quer na forma narrativa (assumindo a personalidade de outros, como faz Homero, ou na própria pessoa, sem mudar nunca), quer mediante todas as pessoas imitadas, operando e agindo elas mesmas (ARISTÓTELES, 1979, p.1448).

Mas o drama não está preso apenas a poesia e seus contrastes nas peças teatrais. No início do século XX, Lev Vygotsky defendeu o desenvolvimento do indivíduo se definindo a partir de um processo histórico e social, mas pautado pela linguagem e pela aprendizagem. Segundo Achilles Delari Júnior, Vygotsky identifica um diálogo entre a arte e a psicologia:

Quer como sinônimo genérico de “teatro” ou “peça teatral”, quer na acepção de “modalidade peculiar da ação humana” carregada de reflexividade e conflito interior, o “drama” situa-se em uma “região de fronteira”, no *limiar* entre psicologia e arte (DELARI JUNIOR, 2011).

Logo o drama, não pertence apenas a esfera do teatro, das artes, mas está presente no cotidiano das relações humanas. As relações sociais abordadas mediante a linguagem, estão impregnadas de psiquismo humano, justamente por sua realização na história.

A perspectiva histórica de manifestação do drama o inseriu no dilema da tarefa de ressignificação do drama pelo interprete. Situações cotidianas, da realidade comum daqueles que possuem o dever de trabalhar com a função interpretativa, aproxima a arte de suas atividades: É o caso da atividade do magistrado. Segundo Carnelutti:

Se aqueles que estão diante do juiz para serem julgados são partes, quer dizer que o juiz não é parte (...). O juiz também é um homem; se é um homem, é também parte. Esta, de ser, ao mesmo tempo, parte e não parte, constitui uma contradição na qual se debate o conceito de juiz. O fato de ser o juiz um homem, e do dever ser mais que um homem, constitui seu drama” (CARNELUTTI, 2008, p. 36).

A circularidade hermenêutica pode ajudar no diálogo entre o drama e a atividade jurídica. No pensamento de Ronald Dworkin ela surge como um processo interpretativo que implica uma atitude de ressignificar sempre que ocorrem transformações na prática interpretativa, a tão chamada “consciência histórica”, lida dos textos de Gadamer:

A interpretação repercute na prática, alterando sua forma, e a nova forma incentiva uma nova interpretação. Assim, a prática passa por uma dramática transformação, embora cada etapa do processo seja uma interpretação do que foi conquistado pela etapa imediatamente anterior (DWORKIN, 2014, p.58).

Dworkin, estabelece um comparativo entre a interpretação jurídica e interpretação literária, e demonstra que o problema com a interpretação jurídica é tentar decifrar a tal vontade do legislador e da norma, uma atitude desnecessária para o interprete literário:

as proposições de Direito não são meras descrições da história jurídica, de maneira inequívoca, nem são simples valorativas, em algum sentido dissociado da história jurídica. São interpretativas da história jurídica, que combina elementos tanto da descrição quando da valoração, sendo, porém diferente de ambas. (DWORKIN, 2001, p.218)

Se decifrar intenções do legislador é tarefa inócua para o sentido (que deve ser buscado pelo interprete dentro da função histórica - que tem a atitude de questionar seus pré-conceitos a fim de ofertar integridade moral a sua compreensão) então, como o drama é visto para a interpretação através do conceito de circularidade hermenêutica? Leciona Dworkin:

A atitude do direito é construtiva: sua finalidade, no espírito interpretativo, é colocar o princípio acima da prática para mostrar o melhor caminho para um futuro melhor, mantendo a boa-fé com relação ao passado. É, por último, uma atitude fraterna, uma expressão de como somos unidos pela comunidade apesar de divididos por nossos projetos, interesses e convicções. Isto é, de qualquer forma, o que o direito representa para nós: para pessoas que queremos ser e para a comunidade que pretendemos ter (DWORKIN, 2014, p.492).

Assim, de nada adianta para a sociedade o juiz fingir que descobriu a intenção do legislador, a interpretação jurídica tem uma dimensão maior que deve envolver a interpretação como um todo, não apenas jurídica, mas um modo de produzir conhecimento. Assim como a interpretação literária, que já possui uma infinidade de teorias sobre as descrições e valores, incluindo problemas acerca da ideia de justiça, sendo que nenhuma verdade tem se estabelecido frente as demais na literatura.

4. O USO DO DRAMA NO ENSINO JURIDICO

Ensinar é produzir conhecimento. A curiosidade e a atenção são fundamentais para a atividade de ensino, a imaginação alçada pela ficção pode encontrar guarida no drama como ferramenta para instigar a atenção e curiosidade dos alunos.

A preparação de uma aula é um trabalho psicológico e requer algumas reflexões acerca dos objetivos que se pretende alcançar com aquela determinada aula. Neste sentido, preparar-se emocionalmente e intelectualmente, pensando no modo como se deve iniciar a aula, pode contribuir para a concretização daqueles objetivos perseguidos.

Segundo Joseph Lowman, a atividade pedagógica no ensino superior pode ir além de mera pesquisa científica ou bibliográfica, a investigação do acadêmico também pode ocorrer quando o docente estabelece um vínculo entre a teoria e a prática, “procurando conexões”, diz Lowman:

Acreditamos que chegou o tempo de ir além do velho e cansado debate “ensino versus pesquisa” e dar ao termo familiar e honrado “trabalho acadêmico” um significado mais amplo, mais vasto, um significado que traga legitimidade ao objeto global do trabalho acadêmico. Seguramente, pesquisa acadêmica significa engajar-se em pesquisa original. Mas o trabalho do acadêmico também significa distanciar-se em uma investigação, procurando conexões, construindo pontes entre teoria e prática, e comunicando o conhecimento que se possui para os estudantes eficientemente (LOWMAN, 2004, p.271).

Desta forma, as atividades que estabelecem pontes entre a sala de aula e a realidade, ainda que por uma ficção dramática, podem trazer eficiência na comunicação do conhecimento.

O drama tende a ofertar emoção aos envolvidos, tanto atores como telespectadores, este processo intersubjetivo é crucial para atender as necessidades de ressignificação e compreensão dos aspectos que se pretende abordar por uma teoria, atualizando-os.

Lowman entende que o drama marca a experiência humana, não apenas na retórica, mas em qualquer relação que exista orador e platéia, em qualquer relação intersubjetiva o drama emociona:

A estrutura fundamental do drama – orador ou oradores ante uma platéia, prendendo sua atenção e estimulando suas emoções – é universal na experiência humana. O feitiço do drama tem sido manejado de inúmeras maneiras, formais ou informais. Ele tem sido exercido através do contador de histórias tribal e da poesia épica, da comédia grega e da tragédia elisabetana, da opera do século XIX e do teatro existencial moderno (LOWMAN, 2004, p.107).

O efeito de atingir as emoções dos envolvidos com a peça dramática pode ir além da curiosidade e da atenção. Segundo Lowman:

Como a maioria de nós, os estudantes universitários lembram das imagens por mais tempo do que das palavras, e os professores podem ajudar a estimular a memória, juntando conteúdo abstrato, com associações emocionalmente matizadas e imagens vividas, sempre que possível. Discurso expressivo, incluindo mudanças na expressão facial e no volume de voz, também ajuda a pontuar a apresentação e a enfatizar a organização das ideias do palestrante (LOWMAN, 2004, p.109).

Essa possibilidade de representação e mimese, ofertada intencionalmente pelo professor, está na essência do conceito de drama na Poética de Aristóteles, é manifestação da relação ficção-realidade “ensinando como o mundo deve ser” e pode ofertar a atitude interpretativa do círculo hermenêutico, onde os preconceitos da tradição podem ser enfrentados pela ressignificação das necessidades impostas pelo futuro. Criar um suspense dramático e tratar a sala de aula como um palco também revelam a sensação de revelação e descobrimento, tão parecido com a descoberta científica num laboratório.

Na Inglaterra foi a professora Dorothy Heathcote que criou a expressão, “teacher in role”, introduzindo uma série de procedimentos para uso do drama na sala de aula, e que segundo a professora CABRAL significa:

A expressão “professor-personagem” foi a tradução escolhida para a convenção inglesa “teacher in role”, justificando-se tanto pela impossibilidade de uma tradução literal, quanto pelas características que o uso desta estratégia foi adquirindo no contexto brasileiro. A tradução para o contexto do teatro educação, no Brasil, centrado nos jogos teatrais e na presença constante do espectador, vai de encontro à prática do nosso licenciado em teatro, que em geral se atém mais à caracterização do que a sua função social (CABRAL, 2006, p.19).

Se o professor assume só um papel social no drama ou se assume um personagem ambas as propostas atingirão a capacidade de ressignificação da realidade. A linguagem que se manifesta em expressão ofertada pelo drama nos aproxima daquilo que somos como sociedade, seres sujeitos a uma dignidade universal: conhecedores e interpretes, que são capazes de compreender através de suas atitudes desempenhadas nos contextos das relações humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ficção e o drama são formas de manifestação da linguagem e estão presentes tanto no ensino quanto na pesquisa de direito. Afinal, o direito como uma ciência social encontra nas relações humanas a fonte de suas representações. Aquela “mimesis”, como imitação ou representação, tão comum da poética grega, agora oferta possibilidade de interpretação para a compreensão do fenômeno jurídico.

O jurista ao buscar a circularidade hermenêutica na interpretação do drama que está inserido, afinal as relações sociais estão carregadas de psiquismos dramáticos, pode se valer de um processo circular de interpretação, um círculo espiral que compreende de acordo com

a tradição e as transformações da qual sua atitude se manifesta, processando uma ressignificação do mundo e de si mesmo.

Esta tarefa de ressignificar, interpretar ou compreender sempre esteve aliada a investigação, que fomentada pelo sentimento de descoberta e surpresa, se comunica junto a imaginação no processo comunicativo. Pois, toda descoberta se dá no espaço intersubjetivo e pragmático. Assim, não só a pesquisa, mas também o ensino jurídico pode se valer do drama e da ficção na busca de colher resultados eficientes na aprendizagem e produção de conhecimento pelos alunos.

REFERÊNCIAS:

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Sousa. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 1448.

CABRAL, B. A. V. **Drama como Método de Ensino**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2006. p. 19-20.

CARDOSO, Henrique Ribeiro. **Argumentação e proporcionalidade: A teoria de Robert Alexy e seus pressupostos filosóficos**. Curitiba: Editora Juruá, 2009. p. 21.

CARNELUTTI, Francesco. **As misérias do processo penal**. Campinas: Russel, 2008. p. 36.

DELARI JUNIOR, Achiles. Sentidos do Drama na perspectiva de Vygotsky: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. Revista de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, Maringá: **Psicologia em Estudo**, Vol.16, n.02, 2011.

DWORKIN, Ronald. M. **O Império do Direito**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p.58 e p. 492.

DWORKIN, Ronald. M. **Uma Questão de Princípio**. Trad. Luís Carlos Borges. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 218.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e Método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 7. ed.. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005. p. 407-408.

GADAMER, Hans-George. **Verdade e Método I**. 6 ed. Tradução Flávio Paulo Meurer, rev. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 599-610.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Trad. Benno Dischinger. São Leopoldo: Unisinos, 1999. p. 159.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. p. 116-117.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. 2. ed. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002. p. 15.

HEATHCOTE, D. **The Fight for Drama – The Fight for Education – Keynotes speeches by Edward Bond & Dorothy Heathcote**. From the NATD Conference October 1989. Edited and introduce by Edward Bond. Newcastle upon Tyne, National Association for Teaching of Drama, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **SER E TEMPO**. Trad. F. Castilho. Campinas: Editora da Unicamp, Petrópolis: Vozes, 2012. p. 409.

JASPERS, K. **Nietzsche**. Buenos Aires: Sudamericana, 1963. p.318.

JHERING, Rudolf Von. **O espírito do direito romano: nas diversas fases de seu desenvolvimento**. Tradução de Rafael Benaion; prefácio de Clovis Bevilacqua. Rio de Janeiro: Alba, 1943. p. 295.

KANT, Immanuel. **Doutrina do direito**. 2. ed. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Ícone, 1993. p. 39.

LEGENDRE, Pierre et al. **El discurso jurídico: perspectiva psicoanalítica y otros abordajes eoistemológicos**. Buenos Aires: Libreria Hachette, 1982. p. 28.

LOWMAN, JOSEPH. **Dominando as técnicas de ensino**. Trad. Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004. p. 107-272.

MENESES, Paulo. **Para ler a Fenomenologia do Espírito**. São Paulo: Edições Loyola, 1992. p. 19.

PERES, Daniel Tourinho. **Imaginação e razão prática**. Rio de Janeiro: ANALYTICA, vol.12 n° 1, 2008, p. 100-129.

O ENSINO JURÍDICO E O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA FRATERNIDADE

Ana Gabriela Dalboni Rocha
Carlos Augusto Alcântara Machado

RESUMO:

O presente artigo busca demonstrar a necessidade de uma nova abordagem do ensino jurídico, através do pensamento crítico, que traz a perspectiva pluralista e interdisciplinar, superando a visão dogmática do positivismo, e tornando possível a formação de profissionais aptos a contribuir com a construção de uma sociedade fraterna. Adota-se, assim, o Princípio da Fraternidade como um dos pilares da formação jurídica, devendo ser sempre valorizado na metodologia de ensino. Demonstra-se que esse novo cenário axiológico incorporado ao sistema jurídico pela Constituição 1988 é verificado nas manifestações de Tribunais Superiores, os quais vem crescentemente fundamentando suas decisões no Princípio da Fraternidade. Utiliza-se, para tanto, em sua metodologia, uma abordagem qualitativa, através de pesquisa bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Ensino jurídico; pensamento crítico; princípio da fraternidade; sociedade fraterna.

ABSTRACT:

This paper seeks to demonstrate the required for a new approach to legal education, with a critical thinking, in a pluralist and interdisciplinary perspective, overcoming the dogmatic view of positivism, and making possible a professional formation able to contribute to the construction of a fraternal society. The Principle of Fraternity is adopted as one of the pillars of legal education, and should always be valued in the teaching methodology. It is shown that this new axiological scenario incorporated into the legal system by the 1988 Constitution is verified in decisions of Superior Courts, which have increasingly based their judgments on the Principle of Fraternity. Therefore, in its methodology, a qualitative approach is used, through bibliographic and documentary research.

Keywords: Law education; critical thinking; principle of fraternity; fraternal society.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

As transformações sociais e tecnológicas ocorridas desde o final do século XX exigiram uma nova concepção do ensino jurídico, que tem tradicionalmente seu método direcionado ao aspecto litigioso da prestação jurisdicional.

Isso conduziu para a ideia de prevalência do conhecimento sobre o vasto campo normativo sem uma consideração adequada do âmbito interdisciplinar e axiológico existentes na sociedade.

Em contraposição ao dogmatismo clássico, surgiu o pensamento jurídico crítico trazendo uma visão pluralista do direito, que passa a ser enxergado por meio da consideração das diversidades individuais e da estreita relação entre o agir individual e suas consequências futuras e coletivas.

Assim, busca-se demonstrar a relevância que essa concepção crítica possui no ensino superior do curso de Direito, sendo capaz de formar profissionais aptos a contribuir com a construção de uma sociedade fraterna, constitucionalmente prevista.

Além disso, tem-se como objetivo evidenciar que o Princípio da Fraternidade deve ser reconhecido como um dos pilares do ensino jurídico, de modo que, quando incorporado pelos profissionais do direito, é capaz de promover a cultura da paz.

Nesse trilhar, o ensino do Direito deve partir da consideração de que a Fraternidade é um elemento basilar e fundamental do ordenamento jurídico nacional, e por isso irradia seus efeitos em todos os ramos do direito público e privado, devendo ser sempre valorizado na metodologia de ensino.

1. A RELEVÂNCIA DA VISÃO CRÍTICA NO ENSINO JURÍDICO

O ensino jurídico é, comumente, visto como uma atividade direcionada à formação dos agentes que atuam na aplicação das normas

em sede judicial, desdobrando-se, conforme ensina Wolkmer, em dois paradigmas hegemônicos, que são “o racionalismo metafísico-natural (o jusnaturalismo) e o racionalismo lógico-instrumental (o positivismo jurídico)” (2009, p. 2).

Vislumbra-se, com isso, uma contraposição entre tais formas de se entender o Direito, tendo como critério de distinção o grau de apego ao texto normativo e a incidência de valores na definição de seu conteúdo.

Há, de fato, na atualidade, uma predominância na valorização do aspecto normativo estrito, promovendo uma redução do direito ensinado àquilo que a dogmática jurídica aponta como sendo direito existente.

Isso se reflete no modo como se realiza o ensino jurídico, no qual o conteúdo é, no mais das vezes, resumido à apresentação de textos legais e à divulgação de entendimentos jurisprudenciais aplicados indistintamente, gerando a difusão de uma grande quantidade de informações sem uma análise material que adentre na verificação de coerência perante valores de alta densidade normativa, mas baixa densidade semântica.

Na utilização desse método, aponta-se como justificativa a necessidade de uma maior segurança jurídica no manejo do direito objetivo, com maior previsibilidade das consequências jurídicas a serem aplicadas no âmbito jurisdicional.

Porém, Ferraz Júnior identifica que a dogmática jurídica enfrenta uma crise que atinge seus fundamentos, seu potencial argumentativo, os resultados que alcança de forma consciente ou inconsciente, e também a própria formulação jurídica. Para o autor, “nasce uma exigência crescente de conhecimento adequado da situação social do sistema jurídico e de sua práxis, com todas as consequências” (1998, p. 11).

Assim, o ensino jurídico deve ser visto não só pelo aspecto de formação dos atores do processo judicial, mas deve também ser considerado como um instrumento de formação de indivíduos capazes de realizar e preservar os valores constitucionalmente definidos, frutos de uma construção histórica social.

Conforme constatado por Unger,

(...) em muitos países, a maior parte dos alunos que cursam direito, sobretudo as faculdades mais prestigiosas, não pretende exercer o direito, em qualquer forma profissional. Destina-se à gestão das empresas, à burocracia e à política (2006, p. 114).

E, acerca da busca pela formação jurídica, o citado autor prossegue em sua constatação afirmando que

(...) nesses países, os alunos procuram as faculdades de direito como porta de entrada na elite nacional. E lá esperam aprender qual o 'deal' na sociedade – os pactos fundamentais do poder - e qual a linguagem em que se descreve e se revê este 'deal' (2006, p. 114).

Há, por isso, uma relevância social imensa na forma de realização do ensino jurídico, porquanto influenciará a maneira não só como as normas jurídicas devem ser compreendidas, mas principalmente como a atuação do Estado, as relações entre as instituições públicas e as relações jurídicas privadas devem ser tratadas e reguladas.

Logo, a formação jurídica, longe de resumidamente ser observada pela perspectiva da análise literal de texto normativo e jurisprudência, assim como pelo panorama litigioso dos conflitos judiciais, constitui aspecto destacado dentro da construção de um ambiente e de uma sociedade mais harmônicas, coerentes com a concretização do sistema político-jurídico definido na Constituição da República Federativa do Brasil e com os valores resultantes do desenvolvimento social.

Para tanto, na óptica de Gentil, quando se adota a visão do fenômeno jurídico como algo contido num sistema fechado e autoexplicável, termina-se por desvincular o Direito da realidade, distanciando-o cada vez mais do mundo real e produzindo “especialistas da generalidade” (2010, p. 4).

É que, como ensina Neves, “o excesso de ênfase na consistência jurídico-constitucional pode levar a problemas de inadequação social

do direito” (2009, p. 65), conduzindo para a perda de sua legitimidade social. De tal modo, vem se acentuando a constatação de que o ensino do direito somente será adequado quando promover sua análise de forma interdisciplinar, especialmente com a abertura axiológica da ordem normativa.

Nesse trilhar, já afirmava Schmidt:

Tenemos que elaborar un método que haga posible una crítica de las leyes desde el punto de vista de la justicia dentro del más limpio proceder intelectual jurídico (...). Dicho método tiene que partir, en primer lugar, de una pauta de orientación abstracta y formal, e incluso de un punto de vista material (no formal) de valoración incommovible, com cuya ayuda se elabore una opinión crítica respecto al objeto que se ha de valorar, siempre en la dirección marcada por aquella pauta de orientación. (1971, p. 57).

Extrai-se, portanto, que o ensino jurídico versa não apenas sobre conhecer textos normativos, mas deve ir além e também envolver a realização de uma análise crítica sobre a razão de seu conteúdo e como deve ser o mesmo.

É nesse sentido que Mota (2016, p. 16) entende o potencial da visão crítica na prestação da justiça e no desenvolvimento da cidadania, posto que “o ensino jurídico deve formar profissionais do Direito conscientes de seu papel na sociedade, agentes sociais críticos comprometidos com verdadeiros valores humanos”. Indo além, o mencionado autor destaca que deve ser adotada “uma metodologia que almeje formar profissionais capazes de analisar o fenômeno jurídico nos contextos social, político, econômico e cultural” (2016, p. 16).

Isso significa que, na formação jurídica, mostra-se importante adentrar na valorização da humanização do ensino como meio de agregar a sociedade, observando-se a necessidade de que todo o estudo seja realizado de forma crítica, concebida no sentido de que hoje, o Direito e as relações intersubjetivas são produtos das transformações

sociais vivenciadas desde o final do século XX, que evidenciam, inclusive, um grande crescimento tecnológico resultante de avanços alcançados pela ciência na criação de mecanismos e equipamentos em diversas áreas do conhecimento, sem que seja considerada a necessidade de se associar a um agir moral dos indivíduos.

As complexas relações sociais demonstram que não se pode conceber qualquer conduta individual apartada de seus reflexos perante a coletividade, e que existe uma responsabilidade social que deve influenciar o agir individual.

Acerca do tema, Bobbio (1997, p. 29) constatou:

(...) no mundo de hoje, o progresso intelectual (e portanto científico) deu passos gigantescos em comparação com o progresso moral; e o progresso intelectual separado do progresso moral se resolve (resolveu-se) na mais abominável carnificina jamais havida. Por isso, diante das duas ações seguintes – de um lado, a contribuição para um ulterior avanço da ciência e da técnica; de outro, um ato de solidariedade com todos os inocentes do mundo ameaçados por este avanço -, parece-me ser mais importante, hoje, a segunda.

Assim, faz-se relevante promover a aproximação entre os elementos do conhecimento intelectual (técnico) e do agir de maneira moralmente adequada (valor), sem que com isso se perca o rigor científico necessário a permitir um acompanhamento racional do conteúdo lecionado.

É nesse sentido que Guerra Filho destaca a importância de se abordar o tratamento científico dos valores no Direito, de maneira racional e intersubjetivamente controlável, por meio de um “modelo epistemológico que supere a antítese entre aquele do positivismo normativista, axiologicamente neutro, e o seu oposto jusnaturalista, das mais diversas formas” (1991, p. 2).

No mesmo passo, tem-se as palavras de Machado (2017a, p. 201), ao ponderar que se procura

(...) ir além do direito positivo, sem dele se tornar escravo ou dependente. Deseja-se agregar ao programa normativo de toda norma a dignidade da pessoa humana. Esse é o limite de compreensão e o parâmetro de aplicabilidade da norma.

Seguindo nesse novo rumo do ensino, a visão crítica demonstra sua relevância, fazendo revelar como legítimas novas fontes normativas, advindas de valores sociais, e integrando disciplinas antes não consideradas pelo Direito. Tratando acerca do pensamento jurídico crítico, leciona Wolkmer (2009, p. 214):

Assim, a razão de ser de uma forma teórica e prática de Direito mais comprometida com a nossa sociedade latino-americana está na transgressão ao convencional instituído e injusto, na possibilidade de se revelar como recurso estratégico de resistência às diversas modalidades de colonialismos (acadêmico, cultural e institucional) e de contribuir, responsavelmente, para a construção criativa e empírica de uma sociedade mais comprometida com valores nascidos de práticas sociais emancipadoras.

De tal forma, a superação da visão dogmática clássica na formação jurídica atual, através de uma nova concepção do ensino jurídico, tendo como alicerce a pluralidade e interdisciplinariedade, abre caminho ao alcance da sociedade fraterna.

2. A PREVISÃO CONSTITUCIONAL DA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE FRATERNA

Nesse despertar de consciência acerca do papel do ensino jurídico na formação de profissionais comprometidos com o bem-estar social, em busca da construção de uma sociedade fraterna, revela-se essencial adentrar na dimensão trazida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 quando, em seu

preâmbulo¹, trouxe expressamente a finalidade da instituição do Estado Democrático, no sentido de assegurar valores supremos de uma sociedade fraterna, conforme se observa em seu texto:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988).

Denota-se, pois, que na construção da sociedade, em consonância com o texto constitucional, para que seja fraterna, devem ser considerados valores supremos que lhe são inerentes. Trata-se, por certo, da afirmação do compromisso maior a ser assumido pelo Estado, governo, povo e segmentos organizados da sociedade civil, conforme dispõe Machado, ao considerar que todos aqueles mencionados “passaram a ser, individual e conjuntamente, responsáveis não somente pela construção de uma sociedade voltada à formação de nacionais ou, mesmo, cidadãos, mas uma sociedade de irmãos” (2017a, p. 134-135).

Está-se diante de um novo constitucionalismo, ao qual Britto denomina de “Constitucionalismo Fraternal”, decorrente da evolução histórica do clássico constitucionalismo liberal, seguido do constitucionalismo social, de forma que pode ser entendido como “fase

1 Ressalva-se que nesse estudo não será abordada a discussão acerca da natureza jurídica do preâmbulo nas Cartas Constitucionais. Parte-se, pois, do entendimento de que o preâmbulo possui eficácia normativa. Para maior aprofundamento, indica-se a leitura de Machado (2017a).

em que as Constituições incorporam às franquias liberais e sociais de cada povo soberano a dimensão da Fraternidade (...)” (2003, p. 216).

O mencionado autor exemplifica as características da democracia fraternal, a qual embasa o já mencionado novo constitucionalismo, e se constitui sem eliminar as conquistas seja do Estado Liberal, seja do Estado Social, mas que considera a fraternidade “ponto de unidade a que se chega pela conciliação possível entre os extremos da Liberdade, de um lado, e, de outro, da Igualdade” (BRITTO, 2003, p. 218). E vai mais longe, ao dispor que a fraternidade é o “ponto ômega ou pináculo da evolução político-jurídica, tanto quanto o Amor é o ponto mais alto da evolução espiritual” (BRITTO, 2003, p. 217).

Assim, estando integrada ao Direito, a fraternidade pode ser entendida “como princípio jurídico estruturado a partir da coexistência entre direitos e deveres e no reconhecimento da intersubjetividade” (MACHADO, 2017b, p. 106). Indo além, a autora salienta que:

O princípio da fraternidade afirma-se na proteção a direitos fundamentais transindividuais através da maior participação popular nas escolhas de políticas públicas, na conscientização e observância dos deveres fundamentais, no fortalecimento do ‘sentimento constitucional’, no reconhecimento e respeito das diferenças, nos laços de solidariedade social e na atuação conjunta e dialógica das funções estatais. (MACHADO, 2017b, p. 7).

Destaque-se, por sua importância, que essa ideia de reciprocidade trazida pela fraternidade a faz diferenciar da solidariedade, dando-lhe uma dimensão horizontal, conforme esclarece Machado, ao falar que a fraternidade pode ser compreendida em duas dimensões, a horizontal e a vertical. Na horizontal, “a solidariedade (fraternidade) interpela diretamente o comportamento individual e confere um sentido de responsabilidade social através do reconhecimento do outro”. Por sua vez, na dimensão vertical, “a solidariedade está relacionada com a intervenção do Estado Social para redução

das desigualdades e permitir o pleno desenvolvimento da pessoa” (MACHADO, 2017b, p. 102).

Tem-se, portanto, conforme preceitua Martini (2017, p. 8-9), que o “direito fraterno é a conscientização dos deveres, afinal, o ‘irmão’ é o próximo com o qual se tem deveres em comunidade”. Na óptica da autora, esse reconhecimento de liberdade e igualdade entre indivíduos é propiciado pela fraternidade, de modo que “os deveres recíprocos nascem do senso de pertencimento à comunidade” (MARTINI, 2017, p. 8-9).

De tal modo, está-se a reconhecer, por referência expressa do texto normativo constitucional vigente, a necessidade humana de viver em espírito de fraternidade. Sendo, portanto, tratada como categoria jurídica, a fraternidade possui o condão de vincular o direito infraconstitucional, tendo a doutrina e a jurisprudência atuais adotado posturas condizentes ao Constitucionalismo Fraternal (MACHADO, 2017a).

Por certo, essa postura, para ser exercida de forma adequada, deve ser introduzida e cultivada desde os primeiros contatos com o estudo jurídico, razão pela qual se torna essencial que o ensino jurídico absorva e transmita, de maneira segura e constante, a amplitude desse novo postulado.

3. O PRINCÍPIO DA FRATERNIDADE COMO PILAR DO ENSINO JURÍDICO

Após caminhar a passos rápidos sobre o pensamento jurídico crítico e a previsão constitucional da construção de uma sociedade fraterna, chega-se à análise do Princípio da Fraternidade como pilar do ensino jurídico.

De fato, após reconhecer que a vida em sociedade é plural, sendo, pois o pluralismo o “núcleo de uma sociedade fraterna”, como bem diz Britto (2003, p. 217), “uma das maiores violências que se pode cometer contra os seres humanos é negar suas individualizadas preferências estéticas, ideológicas, profissionais, religiosas, partidárias, geográficas, sexuais, culinárias, etc., etc.”.

No olhar de Machado, é necessária a mudança da cultura jurídica brasileira, que deve transpor o pensamento liberal-individualista, alterando “o inconsciente coletivo marcado por arquétipos de autoridade e por interesses egoísticos decorrentes do processo de formação colonial da sociedade brasileira” (2017b, p. 157).

Trata-se, portanto, da edificação de um ensino holístico, fulcrado em um direito inclusivo, integrativo, no qual todos possuem seus direitos e deveres vistos e estabelecidos, fazendo-se necessário garantir o mínimo existencial a todos os seres humanos. Logo, como aponta Spengler e Resta, “o Direito Fraternal propõe uma autorresponsabilização na composição de conflitos, substituindo a vingança privada ou estatal”, posto que é centrado em “formas de inclusão e de proteção dos direitos fundamentais” (2020, p. 12).

É nessa nova visão de direito que se encaixam as palavras de Machado (2017b, p. 56):

A construção ética, filosófica e religiosa da fraternidade vem sendo repensada e recontextualizada contemporaneamente, inclusive com a (re)inserção no pensamento jurídico através da visão de um direito fraternal, humanista, ou altruísta, sendo considerada, inclusive, um novo paradigma para teoria do direito.

Exemplificando a forma de alcançar a sociedade fraternal, Machado (2017a) cita a necessidade de erradicação da pobreza e marginalização, redução das desigualdades sociais e regionais, promoção do bem coletivo sem preconceitos e discriminação. Embora sejam exemplos abstratos que aparentam estar distantes da realidade concreta, o Princípio da Fraternidade, extraído do Constitucionalismo Fraternal já destacado anteriormente, está presente nos dias atuais,

(...) desde que entendamos por Constitucionalismo Fraternal esta fase em que as Constituições incorporam às franquias liberais e sociais de cada povo soberano a dimensão da Fraternidade; isto é, a dimensão das ações estatais afirmativas, que são

atividades assecuratórias da abertura de oportunidades para os segmentos sociais historicamente desfavorecidos, como, por exemplo, os negros, os deficientes físicos e as mulheres (para além, portanto, da mera proibição de preconceitos). De par com isso, o constitucionalismo fraternal alcança a dimensão da luta pela afirmação do valor do Desenvolvimento, do Meio Ambiente ecologicamente equilibrado, da Democracia e até de certos aspectos do urbanismo como direitos fundamentais. Tudo na perspectiva de se fazer da interação humana uma verdadeira comunidade; isto é, uma comunhão de vida, pela consciência de que, estando todos em um mesmo barco, não têm como escapar da mesma sorte ou destino histórico. (BRITTO, 2003, p. 216).

É nesse caminho entre o abstrato e o concreto que o operador do Direito, assim mais comumente denominado, tem em suas mãos a possibilidade de tornar real o Princípio da Fraternidade, conforme explicita Britto, ao afirmar que “entre o texto legislado e a decisão judicial navega o sentido”, seguindo expondo de forma poética, que esse sentido “é quando o dever-ser do Direito se concilia com o ser da vida e aí já não há descompasso entre a justiça material e o caso entre partes” (2016, p. 60).

Para tanto, a formação jurídica, quando efetivamente pautada no Princípio da Fraternidade, restará revelada “no espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade para o progresso social e para participação na vida coletiva” (MACHADO, 2017b, p. 159).

Além de ser Princípio, a Fraternidade deve ser vista como fim a ser alcançado, permanecendo sua vivência em todo processo de aplicação do Direito. Não se trata de paradoxo, mas de sentido, como afirmado por Britto (2016) alhures.

Concretiza-se, portanto, por práticas de incentivo ao diálogo, servindo este tanto de forma preventiva, quanto de forma resolutiva. Aqui, tem-se demonstrações através das políticas públicas de incentivo à conciliação, mediação, bem como ao treinamento de profissionais do

ensino a técnicas de comunicação não-violenta (CNV). Ainda, mesmo que inexistentes disciplinas específicas acerca da Fraternidade, este princípio pode ser também localizado nos diversos ramos jurídicos.

Pertinente mencionar que as Cortes de Justiça do Brasil, a exemplo do Supremo Tribunal Federal tem adotado, em seus julgamentos, a utilização do Princípio da Fraternidade, bem como a previsão preambular de construção da sociedade fraterna, a exemplo da ADPF 738 MC-Ref/DF, cujo Relator, Min. Ricardo Lewandowski, ao abordar a necessidade de criação de políticas públicas de incentivo às candidaturas de pessoas negras aos cargos eletivos, fez menção “à exortação, abrigada no preâmbulo do texto magno, de construirmos, todos, uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social, livre de quaisquer formas de discriminação” (BRASIL, 2020).

Por sua vez, no Superior Tribunal de Justiça, observa-se também o crescente uso do Princípio da Fraternidade em julgamentos de natureza penal, a exemplo do recente RHC 136.312/PR, apreciado em 02/02/2021, no qual o Relator, Min. Reynaldo Soares da Fonseca, permitiu a substituição da prisão preventiva pela prisão domiciliar de uma acusada pela prática do crime de tráfico de entorpecentes, que comprovou ser mãe de duas crianças menores de 12 anos de idade, porquanto o regime jurídico da prisão domiciliar, especialmente “no que concerne à proteção da integridade física e emocional dos filhos do agente, e as inovações trazidas pelas recentes alterações legislativas, decorrem, indiscutivelmente, do resgate constitucional do princípio da fraternidade” (BRASIL, 2021).

Dessa forma, extrai-se da prática forense que a utilização do Princípio da Fraternidade é uma realidade. Todavia, ainda há muito caminho a trilhar no ensino jurídico, de modo a possibilitar a ampla utilização de tal princípio como alicerce das relações jurídicas.

Isso significa também a necessidade de uma releitura de institutos jurídicos tradicionais, os quais devem passar a ser vistos na perspectiva do Princípio da Fraternidade, tal como a própria ideia de organização da sociedade democrática, como também a propriedade, o trabalho, o

desenvolvimento e a liberdade, especialmente por introduzir aspectos de maior destaque para as consequências coletivas das ações individuais, desapegando-se do individualismo liberal e se aproximando, cada vez mais, de uma concepção tolerante e pluralista da sociedade que valoriza o indivíduo como elemento integrante de um corpo social complexo, e que deve ter essa complexidade valorizada.

Essa visão humanizada do Direito, trazida pela Fraternidade, deve estar intimamente relacionada na exposição dos conceitos jurídicos, porquanto como afirma Britto (2016, p. 53-54), “não pode haver humanismo sem humanistas. República sem republicanos. Como impossível é praticar a democracia sem democratas”. Nesse mesmo sentido, é o ensino de Morin (2019, p. 40-41):

Falemos de outro modo: a unidade humana é o tesouro da unidade humana. Isso significa que compreender o outro requer o reconhecimento de nossa humanidade comum e o respeito das diferenças. Essas são as bases a partir das quais a fraternidade poderia se desenvolver entre todos os humanos face ao nosso destino comum em uma aventura comum. Paradoxalmente, no momento atual, precisamos cada vez mais de fraternidade humana que, por toda parte, volta a se fechar nas culturas particulares.

Assim, a concretização da Fraternidade através dessa nova concepção dos vínculos jurídicos alicerçados no respeito à dignidade do indivíduo, torna o conteúdo das relações jurídicas mais humanas e é capaz de promover a paz na sociedade.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento científico do Direito deve acompanhar, em grande medida, o progresso histórico da própria construção do fenômeno jurídico, utilizando-se de metodologia capaz de agregar em si os elementos que integram a sociedade pluralista hodierna, sem se olvidar dos vetores normativos constitucionais.

Assim, faz-se necessário promover uma verificação crítica dos textos normativos de forma a superar a visão dogmática do positivismo clássico, valorizando aspectos que transcendem interesses exclusivamente individuais e momentâneos, exigindo-se uma consideração em perspectiva interdisciplinar, duradoura, agregadora e plural, de modo a contribuir para a formação de profissionais capazes de construir uma sociedade fraterna.

É nesse passo que o Princípio da Fraternidade, ao ser introduzido desde o início do ensino jurídico, torna-se capaz de agregar ao âmbito normativo valores relacionados à mudança da concepção primordialmente litigiosa dos conflitos para elevar postulados de colaboração, solidariedade e da cultura da paz.

Isso porque o ensino do direito deve partir da consideração de que a Fraternidade – aqui como categoria jurídica – é um elemento basilar e fundamental do ordenamento jurídico nacional, e por isso irradia seus efeitos em todos os ramos do direito, devendo ser sempre valorizada na metodologia de ensino.

Por sua vez, a prática jurisprudencial já demonstra o crescimento desse novo cenário axiológico incorporado ao sistema jurídico pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no qual é possível identificar manifestações de Tribunais Superiores fundamentando suas decisões no Princípio da Fraternidade, cenário este que ressalta a sua força normativa e a necessidade de sua discussão no âmbito científico.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder** – dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. 2. reimp. São Paulo: Unesp, 1997.

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05 ago. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADFP nº 738 MC-Ref / DF. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Pesquisa Jurisprudência. Disponibilizado em 28.10.2020. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754239593>. Acesso em: 09 ago. 2021.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. RHC nº 136312 / PR. Relator: Ministro Reynaldo Soares da Fonseca. Disponibilizado em 04.02.2021. Disponível em: https://scon.stj.jus.br/SCON/GetInteiroTeorDoAcordao?num_registro=202002729721&dt_publicacao=04/02/2021. Acesso em: 09 ago. 2021.

BRITTO, Carlos Ayres. **O humanismo como categoria constitucional**. 4. reimp. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

BRITTO, Carlos Ayres. **Teoria da Constituição**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Função Social da dogmática jurídica**. São Paulo: Max Limonad, 1998.

GENTIL, Plínio Antônio Britto. **A ética do ensino jurídico**: entre a criticidade e o tecnicismo. Revista dos Tribunais. Vol. 892/2010. p. 87-104. Fev/2010.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. **Metodologia jurídica e interpretação constitucional**. Revista de Processo. Vol. 62/1991. p. 122-140. Abr-Jun/1991.

MACHADO, Carlos Augusto Alcântara. **A Fraternidade como Categoria Jurídica**: Fundamentos e Alcance (Expressão do Constitucionalismo Fraternal). Curitiba: Appris, 2017a.

MACHADO, Clara. **O Princípio Jurídico da Fraternidade**: Um instrumento para proteção de Direitos Fundamentais Transindividuais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017b.

MARTINI, Sandra Regina. **Metateoria do Direito Fraternal e Direito do Consumidor**: Limites e Possibilidades do Conceito de Fraternidade. Revista de Direito do Consumidor. Vol. 113/2017. p. 271-295. Set-Out 2017.

MORIN, Edgar. **Fraternidade**: para resistir à crueldade do mundo. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Pala Athena, 2019.

MOTA, Sérgio Ricardo Ferreira. **Direito à educação, metodologia do ensino e suposta crise do ensino jurídico no Brasil**. Revista dos Tribunais. Vol. 968/2016. p. 137-165. Jun/2016.

NEVES, Marcelo. **Transconstitucionalismo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

POZZOLI, Lafayette; e HURTADO, André Watanabe. **O Princípio da Fraternidade na Prática Jurídica**. Revista do Instituto dos Advogados de São Paulo. Vol. 27/2011. p. 287 – 324. Jan – Jun/2011.

SPENGLER, Fabiana Marion; RESTA, Eligio. **O amigo, o inimigo e o criminoso a partir do Direito Fraterno.** Revista Brasileira de Ciências Criminais. Vol. 174/2020. p. 345-362. Dez/2020.

SCHMIDT, Eberhard. **La Ley y los Jueces.** In: Derecho Injusto y Derecho nulo. Traducción de Jose Maria Rodriguez Paniagua. Madrid: Aguilar, 1971.

UNGER, Roberto Mangabeira. **Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil.** Revista de Direito Administrativo: RDA. São Paulo: Atlas, v. 243, set./dez. 2006, p. 114.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução do Pensamento Jurídico Crítico.** 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO NO PERÍODO PANDÊMICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS¹

Andressa Rita Alves de Souza
Ubirajara Coelho Neto

RESUMO:

A COVID-19 é uma doença respiratória que trouxe diversos impactos no mundo, resultando em milhares de mortes e exigindo o distanciamento social como forma de evitar o contágio e controlar as taxas de transmissão. Em razão do distanciamento social, as aulas presenciais foram suspensas e passaram a ser realizadas de modo virtual, em um ensino remoto emergencial. Nesse cenário virtual, as metodologias de ensino enfrentam novos desafios, necessitando de adequações ao ensino remoto. Assim, o presente trabalho busca, por meio de um estudo qualitativo, com a utilização de pesquisa bibliográfica, demonstrar os desafios e as perspectivas do ensino jurídico no cenário pandêmico que se encontra o mundo. Para tanto, abordará sobre o ensino jurídico de modo amplo, o ensino remoto e o cenário pandêmico.

Palavras-chave: ensino jurídico; pandemia; desafios; perspectivas.

ABSTRACT:

The COVID-19 is a respiratory disease that has had several impacts on the world, resulting in thousands of deaths and requiring social distancing as a way to prevent contagion and control transmission rates. Due to social distancing, the classroom classes were suspended and started to be held in a virtual way, in an emergency remote education. In this virtual scenario, teaching methodologies face new challenges, requiring adaptations to remote teaching. In this virtual scenario, teaching methodologies face new challenges, requiring adaptations to remote teaching. Thus, the present work seeks, through the deductive method, with the use of bibliographic research, to demonstrate the challenges and perspectives of legal education in the pandemic scenario that is located in the world. To this do so, it will address legal education in a broad way, remote education and pandemic scenario.

Keywords: legal education; pandemic; challenges; perspectives.

¹ O presente trabalho resulta de um estudo mais amplo submetido como medida avaliativa da Disciplina Metodologia do Ensino e Pesquisa em Direito, ministrada pela Profa. Dra. Flávia Moreira Guimarães Pessoa, no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe, no semestre 2021.1.

INTRODUÇÃO

A COVID-19, doença respiratória causada pelo coronavírus SARS-COV-2, matou milhares de pessoas no mundo, gerando uma pandemia e, em razão da sua gravidade, levou a necessidade do isolamento social como estratégia de saúde pública para controle da disseminação do vírus. Com isso, as pessoas precisaram readaptar suas relações e seus hábitos.

Em março de 2020, por meio da portaria nº 343 do Ministério da Educação, as aulas presenciais foram suspensas e autorizaram a realização das aulas em meios digitais. Surgindo, assim, a necessidade de adaptação das metodologias de ensino dos alunos de todos os níveis.

Além dos desafios já encontrados, com críticas quanto as metodologias utilizadas, que se distanciam da realidade social e se restringem a um ensino técnico, o ensino jurídico deparou-se com novos desafios diante do cenário pandêmico que levou ao ensino remoto emergencial.

Este trabalho busca, por meio de estudo bibliográfico, analisar os desafios e as perspectivas da metodologia do ensino jurídico no cenário pandêmico. A presente pesquisa utilizará como instrumentos de análise materiais já publicados, tais como livros e artigos, que se encontram referenciados ao final do texto. Caracterizando-se, assim, uma pesquisa bibliográfica e um estudo qualitativo.

Com vistas à melhor compreensão do tema, a pesquisa foi dividida em três capítulos, além do resumo, introdução e considerações finais. No primeiro capítulo, abordará sobre o ensino jurídico, percorrendo brevemente sobre sua contextualização histórica, bem como o problema específico da ausência de preparo para docência na graduação jurídica. Tratará, também, sobre a crise do ensino jurídico, ressaltando as dificuldades encontradas de forma ampla.

Na sequência, explanará sobre o ensino virtual, fazendo breves considerações sobre a educação à distância e o ensino remoto

emergencial, além de elencar sobre as metodologias educacionais no ambiente virtual.

Por fim, contextualizará a metodologia do ensino jurídico no período pandêmico, ressaltando os desafios e as perspectivas, considerando que é um período atípico, no qual as metodologias de ensino do direito esbarraram em problemas antigos e novos, surgindo uma necessidade de repensar os métodos utilizados no ensino jurídico. Assim, este trabalho pretende demonstrar os desafios e as perspectivas encontradas no ensino remoto diante da situação pandêmica, especificamente o ensino jurídico.

1. ENSINO JURÍDICO

Este capítulo abordará sobre o ensino jurídico no Brasil, fazendo inicialmente uma breve contextualização histórica, abordando na sequência sobre um problema da docência jurídica, que é falta de preparo para a carreira docente no curso de Direito e, por fim, explanará de forma sucinta sobre a crise do ensino jurídico no Brasil. Busca-se, assim, por meio deste capítulo, discorrer de forma geral e sucinta sobre as circunstâncias do ensino jurídico brasileiro.

1.1 Contextualização do ensino jurídico no Brasil

Faz-se mister, inicialmente, abordar uma contextualização histórica do ensino jurídico no Brasil, de forma breve, a fim de situar-se. Conforme pontuam Fortes e Silva (2020, p. 98), é importante compreender o passado para entender o presente, considerando os fatos históricos que refletem no ensino e educação jurídica.

Assim, ressalte-se que o ensino jurídico brasileiro está diretamente relacionado com a história brasileira. A criação de cursos superiores no Brasil só ocorreu em 1808, com a época joanina, de modo a atender as exigências políticas-administrativos do Estado. Entretanto, os cursos jurídicos só apareceram após a independência do país, especificamente

em 1827 foi aprovada uma lei que criava os dois primeiros cursos jurídicos do país, um em São Paulo e outro em Olinda. Os cursos jurídicos brasileiros foram criados para atender aos interesses e necessidades da classe dominante. (PESSOA, 2013, p. 23-27)

Esses cursos não se preocupavam em formar juristas com base na realidade nacional, conforme destacam Fortes e Silva (2020, p. 99), “o conhecimento aqui ensinado nada mais seria que uma extensão do método de regulação das relações sociais realizada em terras portuguesas.” Caracterizando, assim, um “direito transplantado”, um ensino jurídico baseado em uma realidade diversa da nacional.

Essa transplantação de valores, cultura e ideias europeias refletiu na europeização dos acadêmicos, com uma fuga da realidade, caracterizando uma transplantação acrítica, com bacharéis que se preocupam mais em fazer discursos com “citações de estadistas francesas e ingleses”, do que se atentar as condições sociais brasileiras, conforme pode-se extrair dos ensinamentos de Pessoa (2013, p. 31).

Vê-se desde o início o ensino jurídico brasileiro enfrenta o problema de um ensino que não está adequado à realidade social. Ressalte-se, assim, que as características que acompanham o ensino jurídico brasileiro ao longo da história podem ser vistas como uma tríade do dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo, o que gera óbices ao desenvolvimento de uma formação crítica do estudante de direito. (FORTES; SILVA; 2020, p. 99)

Voltando os olhos para a docência jurídica, Melo e Melo (2018, p. 335) destacam que desde que os cursos superiores foram implementados no Brasil, há uma priorização do domínio da matéria e/ou da experiência profissional como único requisito para docência, ao invés de priorizar o conhecimento das técnicas de ensino. (MELO; MELO, 2018, p. 335)

Há aqui uma noção de que basta o conhecimento do assunto ou seu destaque profissional em uma carreira jurídica. Pode-se trazer aqui o que Gil (2009, p. 13) destaca de que há “[...] a crença de que o fundamental para o exercício do magistério nesse nível é o domínio adequado da disciplina que o professor se propõe a lecionar.”

Nesse contexto, Ifadireó et al (2020, p. 816-817) destacam que não há uma formação profissional voltada para o ensino jurídico na graduação em Direito, não há licenciatura, apenas o bacharelado, bem como não tem nenhuma disciplina voltada para a docência.

É o que se observa, inclusive da Resolução do CNE/CES nº 9, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Valendo aqui a sua transcrição:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

1.2 Crise do ensino jurídico

Considerando o que foi abordado no subtópico anterior, quais sejam, a contextualização histórica do ensino jurídico e a ausência de preparo para a docência jurídica na graduação em Direito, chega-se a uma crise, decorrente do contexto histórico do ensino jurídico e da necessidade de reformulação das metodologias do ensino do

Direito, que precisam ir além das normas, buscando uma adequação à realidade social.

Como pontuado, desde a implementação do curso de Direito no Brasil, com o “direito transplantado”, no qual apenas reproduzia-se o ensino europeu, distanciando-se da realidade brasileira, o ensino jurídico esbarra nesse distanciamento das circunstâncias sociais, culturais e políticas, limitando-se a tríade do dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo.

Essa limitação a um ensino técnico, baseado em explanação de conteúdo normativo, jurisprudencial e doutrinário impede o desenvolvimento de um senso crítico, porquanto afasta-se das questões sociais que o operador do direito terá que enfrentar ao exercer sua profissão.

Ademais, cite-se, também, o problema do ensino meramente expositivo, no qual o professor apenas expõe o conteúdo e o aluno absorve. Como destaca Melo (2013, p. 100), esse ensino jurídico baseado somente em aula expositiva considerando o direito de forma homogênea, como se fosse um pensamento único, impede a discussão e reflexão crítica dos problemas jurídicos que o estudante pode vir a se deparar no futuro ao exercer a profissão.

O ensino jurídico torna-se uma exposição de conteúdo, sem reflexões sociais. Além disso, o estudante de Direito acaba limitando-se a aprender normas para prova da Ordem dos Advogados ou concursos, reafirmando a tríade citada do ensino jurídico. Assim, para superação dessa crise, a metodologia de ensino precisa ser repensada, utilizando-se outros métodos. Rodrigues, Amaral e Andrade (2017, p. 47) citam algumas medidas que devem ser adotadas nessa reformulação do ensino, a saber:

- a) o rompimento com o positivismo normativista;
- b) a superação da concepção de que só é profissional do direito aquele que exerce atividade forense;
- c) a negação da auto-suficiência ao direito;

- d) a implosão da compreensão de educação restrita à sala de aula;
- e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática).

É necessário, também, como pontuam Rodrigues, Amaral e Andrade (2017, p. 47-48) colocar o aluno como parte ativa do ensino, estimulando a sua criticidade, por meio de debates, de estímulo a pesquisa, permitindo um ensino por meio de cooperação, de troca entre professor e aluno, não meramente uma aula expositiva, que torna o aprendizado cansativo e impede a reflexão crítica.

2. ENSINO REMOTO

Este capítulo fará, inicialmente, uma breve abordagem da modalidade da Educação à Distância (EAD), destacando que esta diferencia-se do ensino remoto emergencial utilizado no cenário pandêmico em razão da necessidade de distanciamento social, além de pontuar sobre as metodologia do ensino remoto.

2.1 Breves noções do ensino virtual

Com o advento da chamada revolução tecnológica, as metodologias de ensino sofreram mudanças, precisando de adequações aos recursos tecnológicos. Como bem salienta Souza (2020, p. 4), nesse cenário de amplo acesso à informação e ao conhecimento, as práticas pedagógicas do ensino passam por reflexões, sendo necessário utilizar os recursos tecnológicos como ferramentas para metodologias de ensino mais significativas no desenvolvimento do conhecimento.

A educação à distância (EAD) é uma modalidade de ensino que já vinha sendo utilizada, consiste no ensino quando o professor e o aluno não estão próximos fisicamente. A Lei 9334/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional já permitia a educação à

distância, em seu artigo 80, destacando que o Poder Público incentivará essa modalidade em todos os níveis e modalidades de ensino.

Destaque-se que a educação à distância (EAD) diferencia-se do ensino remoto emergencial (ERE) utilizado no contexto pandêmico, que está sendo aplicado em razão da necessidade de distanciamento social que levou a suspensão das aulas presenciais. Assim, o ERE é empregado de modo a evitar prejuízos na educação durante a pandemia.

2.2 Metodologias do ensino remoto

A educação aliada aos recursos tecnológicos mudaram as metodologias de ensino, com o desenvolvimento de ferramentas próprias para o ensino virtual e da adaptação de recursos tecnológicos já existentes para o cenário do ensino.

Quanto às metodologias no ensino remoto, ressalte-se que as experiências do ensino remoto e do ensino presencial devem se complementar, como bem salienta Souza (2020, p. 10)

Para exercer a docência na EAD, a experiência do ensino presencial deve ser considerada na construção de saberes para o ensino não presencial. Por sua vez, o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), desenvolvido no ensino a distância, poderá ajudar na inserção mais efetiva desses recursos no ensino presencial. Assim, as docências presencial e online, na modalidade a distância, não devem ser vistas como antagônicas, mas como formas de ensinar com características próprias e que, nas suas diferenças, podem contribuir uma com a melhoria da outra.

Ademais, no ensino remoto o papel do professor é de ser um facilitador na busca pelo conhecimento, devendo estimular o aluno a querer aprender e conhecer, deixando de lado aqui o papel de só impor o conhecimento. (PAIVA; GARCEZ FILHO; MONTEIRO, 2020, p. 20)

Assim, o professor utilizando-se das metodologias do ensino presencial e aliado aos recursos tecnológicos, deve desenvolver essas técnicas para ensino remoto.

3. ENSINO JURÍDICO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO

O presente capítulo explanará sobre o cenário pandêmico, pontuando acerca da COVID-19, bem como as circunstâncias que decorreram dessa doença. Além disso, abordará os desafios e as perspectivas do ensino jurídico diante do contexto da pandemia.

3.1 Cenário pandêmico

A COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus denominado SARS-Cov-2. A Organização Mundial de Saúde (OMS) tomou conhecimento dessa doença em dezembro de 2020 após um relatório de casos de uma “pneumonia viral” em Wuhan, na China. (WHO, 2020)

Assim, vê-se que em razão da globalização - que permite a conexão dos países e das pessoas -, a doença espalhou-se rapidamente por todos os países. No Brasil, o primeiro caso confirmado de COVID-19 foi em fevereiro de 2020. Na elaboração do presente artigo (maio de 2021), o país conta com cerca de 15.586.534 casos confirmados, com 434.715 mortes e 45.902.068 vacinas administradas. (WHO, 2021)

As recomendações para o controle dessa doença são distanciamento social, testagem em massa, bem como o uso de álcool em gel e máscaras, considerando seu alto nível de transmissibilidade. (WHO, 2021) Em razão da necessidade de distanciamento social para controle dessa doença, os governos decretaram medidas para restringir a circulação de pessoas, de modo a tentar reduzir as taxas de contaminação.

De modo geral, no Brasil, foram adotadas diversas medidas, quais sejam: o trabalho remoto por muitas empresas e pelo serviço público,

fechamento de escolas e universidades, a suspensão de eventos e de aglomerações, suspensão de transportes em alguns estados e municípios em determinados períodos, quarentena de pessoas contaminadas ou que tiveram contato com doentes, fechamento de serviços não essenciais por determinado períodos, dentre outras medidas. (AQUINO et al., 2020, p. 2432-2442)

Nesse contexto, cabe destacar que o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria número 343, de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais e a autorizou a substituição por aulas virtuais. (MEC, 2020)

Vê-se, assim, que diante da necessidade de distanciamento social, as relações pessoais e sociais foram modificadas, como as relações de trabalho, de estudo e os relacionamentos interpessoais. Além dos problemas diretos que a COVID-19 causa, como as altas de taxas de doentes e de mortes, há ainda os problemas indiretos, que são os reflexos na economia, na cultura e na história (FIOCRUZ, 2021), destacam-se aqui o desemprego, o fechamento de comércios, problemas psicológicos, dentre outros.

Assim, considerando todos esses fatores, bem como o medo da doença, o luto e angústia pelo grande número de mortes no Brasil, há uma tendência de impacto na saúde mental das pessoas. Embora já existam algumas vacinas eficazes contra a COVID-19, a vacinação no Brasil ocorre de forma lenta, contando com 50.011.889 pessoas vacinadas, em 22 de maio de 2021. Assim, pode demorar até se atingir um nível de vacinação satisfatório ao ponto de não ser mais necessário o distanciamento social.

3.2 Desafios e perspectivas do ensino jurídico no contexto pandêmico

Considerando a crise que a educação jurídica já vinha enfrentando desde a sua implementação no Brasil, com uma metodologia técnica, que não desenvolve a criticidade dos alunos, somando-se a isso o cenário pandêmico relatado no tópico anterior, que decorreu em um ensino remoto emergencial, vê-se que as metodologias do ensino jurídico estão passando por novos desafios e perspectivas.

A pandemia da COVID-19 mudou as relações sociais, pessoais e trabalhistas, como pontuado anteriormente, bem como vem afetando significadamente as pessoas, já que muitas estão tendo que lidar com o trabalho e estudo de forma virtual, além de enfrentarem os riscos e medo da doença.

Voltando-se os olhos para a metodologia do ensino remoto, ressalte-se que o professor na sociedade digital deve ter como principal tarefa a inovação e readaptação do ensino tradicional, de modo a torná-lo mais dinâmico. (TAKANO; FARIA; 2020, p. 230)

Nesse cenário, Côrtes (2020, p. 213) ressalta sobre a situação de muitas instituições de ensino superior do Brasil, que “[...] ainda insistem em manter modelos básicos e tradicionais de educação, centrados no individualismo e no protagonismo do espaço físico”. A autora vai mais além e acrescenta que essas instituições acreditam que para estarem adequadas a revolução digital basta uma simples plataforma de ensino à distância com disponibilização de conteúdos poucos atraentes.

No ambiente virtual, o docente precisa ir além dos métodos tradicionais de ensino, Paiva, Filho e Monteiro (2020, p. 20) pontuam que o professor tem como tarefa no ensino à distância “[...] ser o facilitador, nessa busca do conhecimento, estimulando o desejo de saber do aluno e não mais aquele que tem a obrigação de impor o conhecimento.”

Ademais, Paiva, Filho e Monteiro (2020, p. 27) discorrem que um desafio enfrentado no ensino remoto são as barreiras e resistência dos professores que estão adaptados às metodologias de ensino tradicional, além do fato que alguns professores não recebem treinamento pelas instituições de ensino para lecionar no ambiente virtual. Com isso, alguns precisam inovar nos métodos ao longo da prática no ensino remoto.

Desse modo, vê-se que o professor para se adaptar ao ambiente virtual, precisa inovar nas metodologias de ensino, deixando o papel de apenas transmitir conhecimento. No ensino à distância, ele também precisa motivar o aluno, de modo que este tenha vontade e estímulo para aprender.

Em relação à motivação, cabe destacar o que Gil leciona

[...] o problema da motivação torna-se bastante complexo, pois o professor só conseguirá de fato motivar seus alunos se for capaz de despertar seu interesse pela matéria que está sendo ministrada. Ou quando for capaz de demonstrar que aquilo que está sendo ensinado é necessário para os alunos alcançarem os seus objetivos. (GIL, 2009, p. 59)

Destarte, vê-se que a motivação já era um problema do ensino físico e no ambiente virtual torna-se mais complexa em razão da falta de contato físico e das dificuldades encontradas no ensino remoto. Assim, o professor precisará desenvolver metodologias que motivem o aluno a ter interesse em aprender e a se manter atento às aulas ministradas virtualmente.

Em relação ao papel do aluno, destaque-se que ele é o centro do ensino na educação à distância. Conforme destacam Paiva, Filho e Monteiro (2020, p. 22), o aluno precisa ser ativo, participativo e organizado, considerando que terá que organizar o seu tempo e ambiente de estudo, já que há uma maleabilidade maior de horários no ambiente virtual, considerando que alguns professores permitem que os alunos assistam as aulas posteriormente, de forma gravada e alguns adotam aulas assíncronas.

Em relação as aulas gravadas, Paiva, Filho e Monteiro (2020, p. 22) destacam como uma grande vantagem do ensino remoto, pois permite que o aluno assista a aula quantas vezes achar necessário, de modo a absorver melhor o conteúdo, ao passo que na explanação presencial o conteúdo era visto apenas uma vez.

Um grande desafio do ensino remoto é a ausência de contato físico, que causa desconforto tanto para o aluno quanto para o professor. Primeiro, porque há um isolamento social, que dificulta a interação entre professor e aluno, bem como entre os próprios colegas de turma. As dúvidas dos alunos podem ser sanadas por chats ou e-mail, mas em razão da ausência de contato físico nem sempre serão sanadas. (PAIVA, FILHO, MONTEIRO; 2020, p. 23)

Outra dificuldade observada nas aulas virtuais é que muitos alunos não ligam as câmeras, o que pode resultar em uma desmotivação dos professores, que sentem que estão ministrando aula sozinhos, além de dificultar ainda mais a interação tanto entre os colegas, quanto entre professores e alunos.

Como desafios do ensino remoto no contexto pandêmico, cabe citar, também, as dificuldades de acesso que alguns alunos enfrentam, tanto por não ter recursos tecnológicos, como o acesso à internet ou computadores/celulares, como também a dificuldade em ter um ambiente de estudo tranquilo em casa.

Além das dificuldades gerais do ensino virtual, o cenário pandêmico - com as milhares de mortes e com a necessidade de distanciamento social - dificulta ainda mais o processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual.

Considerando o ritmo de vacinação no Brasil, no qual conta com 50.011.889 pessoas vacinadas, em 22 de maio de 2021, o ensino remoto tende a continuar sendo realizado por algum tempo, até se ter segurança para o retorno do ensino presencial. (WHO, 2021)

Diante das circunstâncias que exigiram o ensino remoto e considerando que os professores vêm se adequando a essa modalidade, bem como o contexto da pandemia que o mundo enfrenta, o ensino híbrido tende a ser uma realidade. A metodologia híbrida consiste na utilização de recursos digitais dentro e fora da sala de aula, mesclando o mundo físico com o virtual, conforme destaca Côrtes (2020, p. 219).

Assim, as instituições, os professores e os alunos precisam superar as barreiras encontradas no ambiente virtual, de modo a permitir a transmissão e absorção do conhecimento, reinventando as metodologias de ensino de acordo com as necessidades atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias do ensino jurídico são criticadas desde a implementação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, considerando que o ensino utilizava métodos europeus, sem atentar-se para a realidade brasileira, baseando-se, assim, em um ensino que não desenvolvia o lado crítico dos alunos, por distanciar-se das realidades sociais, políticas e culturais do país.

Ademais, o ensino jurídico baseia-se em uma tríade de dogmatismo, tecnicismo e tradicionalismo, no qual o método de ensino baseia-se apenas em transmitir informações de forma técnica. Em razão disso, os cursos de Direito estão enfrentando uma crise, sendo necessário repensar as metodologias de ensino, de modo a preparar os alunos para problemas concretos ao exercer a profissão, e não apenas prepará-lo para provas.

A pandemia da COVID-19 alterou a realidade do ensino no Brasil, em razão da necessidade de se manter um distanciamento social. Com a necessidade de um ensino jurídico no ambiente virtual, os alunos e professores estão enfrentando novos desafios no ensino-aprendizagem. Os docentes precisaram adequar suas metodologias ao ensino remoto, de modo a atender aos desafios encontrados na educação virtual, além de observar todas as circunstâncias que o cenário pandêmico engloba.

O ensino remoto ressaltou ainda mais os problemas das metodologias tradicionais de ensino, vez que é necessário um papel mais ativo do professor e do aluno, o docente precisa ir além do método de só transmitir informação.

Considerando as circunstâncias da pandemia, o ensino remoto tende a ser utilizado ainda por algum tempo. Destarte, os métodos tradicionais de ensino estão sendo reavaliados, sendo necessário uma reestruturação, de modo a superar os problemas existentes anteriormente e novos desafios que surgiram com o cenário pandêmico e a educação virtual, além de exigir que os professores desenvolvam novas metodologias, de modo a estimular o aluno em um ambiente de ensino novo e a desenvolver sua criticidade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Estela M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 2423-2446, jun. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2020.v25suppl1/2423-2446/pt>. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 343, de 18 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasil, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 05 maio 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 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/ces092004direito.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2020.

CÔRTEZ, Priscila Cavalcanti. A METODOLOGIA DE ENSINO HÍBRIDO PARA ENCARAR OS DESAFIOS JURÍDICOS NA ERA DA EDUCAÇÃO 4.0. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas**. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 207-220.

FORTES, Diego Monteiro de Arruda; SILVA, Victor Willian Brito. AUSÊNCIA DE CRITICIDADE NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: SUAS ORIGENS E O REFLEXO DO CONSEQUENCIALISMO ACADÊMICO NAS DECISÕES JUDICIAIS. **Revista Científica do Curso de Direito**, Belo Horizonte, v., n. 2, p. 93-120, dez. 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Impactos sociais da pandemia**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia#:~:text=A%20estimativa%20de%20infectados%20e,adoecimento%20e%20morte%2C%20acesso%20a>. Acesso em: 17 maio 2021.

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

IFADIREÓ, Miguel Melo; ROCHA, Alyne Andrelyna Lima; CALOU, Christiano Siebra Felício; FERREIRA, Francisco Renato Silva. Metodologias Ativas: uma forma de aprendizagem significativa e por competências no ensino jurídico / active methodologies. **Id On Line Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 14, n. 52, p. 813-833, 30 out. 2020. Lepidus Tecnologia.

MELO, Alexandre de Campos. ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A NECESSIDADE DE REFORMULAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. **Reflexões sobre a docência jurídica: série estudos de metodologia**. Aracaju: Evocati, 2013, p. 89-114.

MELO, Bricio Luis da Anunciação; MELO, Ana Patricia Vieira Chaves. A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO JURÍDICO SUPERIOR: UM INSTRUMENTO CONCRETO DE PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; RAMOS, Lucilla Menezes da Silva; LIMA, Patrícia Araújo (org.). **Metodologia, pesquisa e ensino: formação jurídica em debate**. Aracaju: Evocati, 2018. p. 332-350.

PAIVA, Camila Cavalcante; GARCEZ FILHO, Jose Evandro da Costa; MONTEIRO, Ingrid Maria Sindeaux Baratta. 11 VANTAGENS E 11 DESVANTAGENS DO ENSINO À DISTÂNCIA E O COVID 19. In: II ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI, 2., 2020, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Conpedi, 2020. p. 10-30.

PESSOA, Adélia Moreira. Ensino jurídico no Brasil: da implantação à reforma universitária. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. **Reflexões sobre a docência jurídica: série estudos de metodologia**. Aracaju: Evocati, 2013, p. 21-61.

RODRIGUES, Neire Cristina Carvalho; AMARAL, Antonio Carlos Victor; ANDRADE, Vanessa de Lima. O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL. **Cientific@ - Multidisciplinary Journal**, [s. l], v. 2, n. 4, p. 41-50, 05 dez. 2017.

SOUZA, Roberta Araújo de. ENSINO JURÍDICO SUPERIOR E A COVID-19: TRANSFORMAÇÕES ATUAIS E PÓS-PANDEMIA. In: VII JORNADA DE DIREITOS FUNDAMENTAIS, 2020, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Unifor, 2020. v. 1, p. 1-16. Disponível em: <https://www.unifor.br/documents/392178/3101527/Roberta+Araujo+de+Souza.pdf/22973450-b714-49d7-2edf-fd5f522bc15b>. Acesso em: 21 maio 2021.

TAKANO, Camila Cardoso; FARIAS, Maria da Glória Teles. A BUSCA POR NOVAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas**. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 221-238.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (COVID-19)**. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>. Acesso em: 17 maio 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard**. 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 22 maio 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020**. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 17 maio 2021.

ENSINO JURÍDICO: APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPE A PARTIR DA OBRA DE ANTÔNIO CARLOS GIL

Andrey Araujo de Araujo

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo analisar a aplicação da Aprendizagem Baseada em Equipe ou *Team Based Learning* – TBL como uma das alternativas para a reformulação do ensino jurídico brasileiro. A importância do tema dá-se em virtude da ineficiência dos métodos atuais em formar operadores do Direito que satisfaçam os anseios dos novos tempos e das múltiplas exigências e desafios do atual contexto social. Adota-se, no desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa bibliográfica, pautada na leitura das obras de Antônio Carlos Gil, bem como pesquisa documental, haja vista a análise de resoluções e de diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito.

Palavras-Chave: Aprendizagem baseada em equipe; ensino jurídico; metodologia.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the application of Team Based Learning or Team Based Learning – TBL as one of the alternatives for the reformulation of Brazilian legal education. The importance of the theme is due to the inefficiency of traditional methods in training Law practitioners who can satisfy the aspirations of the new times and the multiple demands and challenges of the current social context. In the development of this work, bibliographical research is adopted, based on the reading of the works of Antônio Carlos Gil, as well as documental research, considering the analysis of resolutions and curriculum guidelines for undergraduate courses in Law.

Key words: Team Based Learning; legal education; methodology.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea é permeada por situações contraditórias e desafiadoras frente às demandas da sociedade do século XXI. No tocante, especificamente, às instituições de ensino superior, observa-se que, de modo geral, há dificuldades na adequação do processo de ensino à velocidade e à dinamicidade com que as mudanças se instauram na sociedade.

De igual modo, os cursos de Direito passam por um inegável e necessário desafio de adequar eficazmente o processo de ensino-aprendizagem aos novos tempos. Para isso, necessário romper com os antigos paradigmas, ampliando o foco na qualidade e na amplitude do ensino, para que formem pessoas capacitadas a resolver os problemas sociais que lhe serão destinados no exercício da profissão jurídica.

No que tange aos antigos padrões, era exigido do operador do direito que, tão somente, soubesse as leis, para que fizesse a mera subsunção do problema à lei, bastando-se para tanto, um processo de ensino com aulas expositivas, com pouca reflexão e com grande quantidade de brocardos jurídicos, inclusive, em latim.

Passados séculos, o modelo de ensino atual é um reflexo absolutamente próximo de tal período, tornando evidente a necessidade de ruptura com esse modelo tradicional. Os anseios do neoconstitucionalismo, inclusive, trazem a necessidade de que o profissional do Direito seja formado com uma base humanística sólida, ampla e interdisciplinar, que seja capaz de resolver as situações postas no atual dinâmico contexto social.

Talvez, por esse motivo, o Ministério da Educação -MEC- e a Ordem dos Advogados do Brasil - OAB-, nos últimos anos, tenham emitido duras e públicas críticas aos cursos de Direito de má qualidade e que sequer

preparam suficientemente os bacharéis para os desafios da sociedade, os quais demandam um estudo humanístico, principiológico e prático mais aprofundado.

Assim, o atual ensino jurídico parece qualificar bacharéis do século XIX, enquanto os lança a resolver problemas sociais do século XXI, o que torna a reformulação do processo de ensino-aprendizagem jurídico necessária e urgente.

Considerando-se a necessidade de resignificação dos modelos de ensino, visto que as abordagens didáticas tradicionais, frequentemente, deixam de atender às especificidades da contemporaneidade, este artigo tem como objetivo analisar a aplicação da Aprendizagem Baseada em Equipe ou *Team Based Learning* – TBL como processo-aprendizagem no ensino jurídico brasileiro, tendo como principal referencial teórico a obra de Antônio Carlos Gil.

Adota-se, no desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa bibliográfica, pautada na leitura das obras de Antônio Carlos Gil, bem como pesquisa documental, haja vista a análise de resoluções e de diretrizes curriculares de cursos de graduação em Direito sobre a temática da aplicação do TBL no ensino jurídico. Para Gil (2009), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinados assuntos.

1. PROBLEMAS DA ATUAL DINÂMICA, EM PARALELO COM OS ATUAIS ANSEIOS SOCIAIS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO JURÍDICA

O Conselho Nacional de Educação, a partir da Câmara de Educação Superior, instituiu a Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004, de modo a direcionar as diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito, bem como as demais providências correlatas. Nesse sentido, o artigo 2º, em seu parágrafo 1º e incisos, indica os elementos estruturais do ensino jurídico:

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - Concepção e objetivos gerais do curso, **contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;**

II - Condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - Cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - **Formas de realização da interdisciplinaridade;**

V - **Modos de integração entre teoria e prática;**

VI - **Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;**

VII - Modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - **Incentivo à pesquisa e à extensão,** como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

Evidente, pela própria redação não mais é suficiente uma formação e um processo de ensino baseados no positivismo jurídico, pois o atual bacharel precisa de uma visão mais ampla do que a mera aplicação da norma, conhecendo, amplamente, o contexto social, político e prático, para poder resolver os problemas sociais que lhe forem apresentados.

Mais adiante, a mesma norma, Resolução CNE/CES n. 9, traz, em seu artigo 5º, a ideia de que é necessário interligar os eixos de Formação Jurídica Fundamental, Profissional e Prática, de modo que o profissional do Direito tenha amplo conhecimento jurídico, social, político, ético, filosófico, contextualizado e humanizado das mais diversas áreas do Direito e possa resolvê-los como problemas sociais e não, apenas, como mera base de aplicação da “norma fria”.

Nesse sentido, é evidente que a atual dinâmica, que se baseia no excesso ou na exclusiva utilização da aula expositiva, unilateral, o que Antônio Carlos Gil (2009, p. 68) indica como “Preleção verbal”, traz uma visão acrítica ou limitada do Direito, em que o aluno é visto como um sujeito passivo na construção do conhecimento.

Tal monólogo, evidentemente, sequer estimula o senso crítico, a criatividade em resolver os problemas sociais, de diversas formas, e o debate, de maneira que a visão do aprendiz, muitas vezes, fica limitada à visão passada pelo professor ou, em parte dela, perdendo-se o dinamismo inerente ao Direito, como se este fosse estático, fechado ou como se tudo o que ocorresse tivesse perfeita subsunção à norma. Nesse sentido, Gil (2009, p. 69) indica:

A adoção desse modelo torna problemática a aprendizagem. O professor preocupa-se em expor a matéria e negligencia a importância do interesse e da atenção do aluno. Seu discurso inclui termos que nem sempre existem na experiência dos alunos. Tantas são as ideias apresentadas, que boa parte delas não é retida pelos alunos. [...] Muitos professores ficam tão entusiasmados com a exposição a ponto de deixar utilizar qualquer recurso audiovisual. Em suma, as aulas expositivas com frequência caracterizam-se pelo monólogo.

Visando a superar tais entraves na aprendizagem, o Ministério da Educação, em 2000, definiu as Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, por meio da Comissão de Especialistas do Ensino de Direito – CEED, indicando o perfil desejado do formando em Direito:

O perfil desejado do formando de Direito repousa em uma sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valoração dos fenômenos jurídico-sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.

É evidente que o perfil desejado destoa do que se apresenta na realidade, razão pela qual são necessárias mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

2. A PROPOSTA DA TBL COMO UMA POSSÍVEL SOLUÇÃO AO ENSINO JURÍDICO

A aprendizagem baseada em equipes (ABE), do inglês *Team-Based Learning* (TBL), é uma estratégia educacional, desenvolvida nos cursos de administração, nos anos de 1970, por Larry Michaelsen, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, de forma a melhorar a capacidade de resolução de problemas práticos, com a formação de profissionais cada vez mais capacitados (BOLLELA et al., 2014).

Em outras palavras, o TBL tem o objetivo de melhorar a aprendizagem e desenvolver habilidades de trabalho colaborativo, por meio de estratégia pautada na preparação prévia, avaliação contínua e resolução de problemas concretos e complexos, bem como de buscar não só respostas já existentes, mas inovar, reformular, visando à aprendizagem significativa, crítica, criativa, capaz de promover o desenvolvimento de um leque amplo de competências. Foca-se na aplicação dos conhecimentos na solução de questões relevantes no contexto da prática profissional, esta indispensável a uma educação qualitativa (BOLLELA et al., 2014).

A TBL estrutura-se, basicamente, em três etapas, sendo:

1 - Preparação, consulta prévia dos alunos a um material antes da aula com o objetivo de se prepararem para contribuir, posteriormente, com o desempenho de sua equipe;

2 - Garantia de Preparação – com avaliação individual e em equipe por meio de *feedback* imediato do professor-, onde são disponibilizados testes de múltipla escolha, quando, individualmente, os alunos anotam suas respostas e, depois, eles discutem em grupo, argumentando a razão de suas escolhas; por fim, decidem qual a melhor resposta. Assim, desenvolvem a autorresponsabilidade, a comunicação, a argumentação e o convencimento e, em seguida, é entregue o resultado das respostas corretas, abrindo-se a possibilidade de recurso em relação a estas.

Em sequência, há uma breve exposição oral do professor. Sob o olhar de Bollela et al. (2014, p. 9): “Todo apelo deve ser feito acompanhado de argumentação, sugestão de melhoria e com consulta a fontes bibliográficas pertinentes”. O professor dá um novo retorno em relação às atividades já desempenhadas, realizando a devida introdução para que seja iniciada a última etapa;

3 - Prática, que se baseia em Estudos de Caso: análise e/ou aplicação de conceitos, de forma prática, onde os estudantes devem fazer interpretações, análises e sínteses que possibilitem resolver um problema específico. Esta é a fase mais longa e poderá ser repetida até que se contemplem os objetivos de aprendizagem de acordo com o planejamento realizado pelo professor. Os quatro princípios básicos para elaborar esta fase são conhecidos em inglês como os 4 S's: Problema significativo (*Significant*); Mesmo Problema (*Same*); Escolha específica (*Specific*); Relatos simultâneos (*Simultaneous report*). Assim, é estimulada a argumentação de cada equipe.

4 - Finalizada, é feita a avaliação entre os pares, que alguns citam como etapa 4 (BOLLELA et al., 2014).

Nesta estratégia, o professor tem o papel de facilitador ou mediador do conhecimento para o aprendizado em um ambiente baseado no construtivismo¹, que privilegia a igualdade, a discussão e a reflexão. A aprendizagem é calcada no diálogo, interação dos alunos, metacognição, reflexão sobre a prática e mudanças, abandonando-se a ideia de monólogo tradicional (BOLLELA et al., 2014).

Assim, o docente não apenas expõe o seu conhecimento para os alunos, mas conduz os trabalhos, debates, avaliações, discussões e resoluções, tornando-se um mediador do conhecimento, para que os debates conduzam ao cenário profissional que espera os alunos após o término do seu curso, preparando-os suficientemente.

1 Segundo Becker (1992, p. 2-3), “construtivismo significa isto: a “ideia” de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado... Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos”.

As avaliações passam a ser curtas, segmentadas e contínuas, exigindo um estudo igualmente contínuo e espaçado por parte dos discentes, em superação da atual prática de uma avaliação, teórica, ao final do semestre, em que os estudantes acabam tendo um ritmo de estudo descontínuo e de maior intensidade apenas próximo de tal avaliação, impedindo que haja a respectiva reflexão e desenrolar prático.

A TBL, apesar de se firmar nas mesmas bases principiológicas, dinâmicas e práticas da *Problem Based Learning* – PBL -, não se confunde com esta, visto que a segunda (PBL) se baseia, (quase) exclusivamente, em discussões em grupo e a primeira (TBL) possui uma amplitude maior, com aulas, avaliações contínuas e discussão de casos práticos, de forma que exige uma intervenção um pouco mais acentuada do docente.

O método PBL ganhou grande notoriedade no país, como metodologia ativa, ao ser utilizada em diversos cursos de Medicina, em que os estudantes são engajados em atividades de escrita, pesquisa, discussão e colaboração; uma maior ênfase é posta na reflexão dos estudantes sobre suas próprias atitudes e valores (BERBEL, 2011). Esta exige do discente, por meio da situação inovadora que lhe é apresentada, “[...] pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir de dados expressos na descrição do problema” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 86).

Dessa forma, ao mesclar a solução de problemas, com avaliações contínuas e com um maior direcionamento do docente, a TBL figura, talvez, como uma estratégia ativa mais ampla de ensino, que continua trazendo relevantes contribuições práticas à formação dos alunos, a qual sempre assegura que as bases teóricas da disciplina tenham sido firmadas para que seja possível partir aos casos práticos e fazer as devidas reflexões e interligações de conhecimento, objetivando o desenvolvimento dos futuros operadores do Direito.

Apresenta-se esta nova proposta de ensino-aprendizagem jurídico, para que sejam formados profissionais do Direito cada vez mais críticos, criativos, com capacidade de ir muito além da mera letra da

norma e de interligar as diferentes áreas do conhecimento, por meio do debate e da reflexão. A partir disso, surge a necessidade de que tal método seja validado ao que deve ser observado no processo de ensino-aprendizagem, por meio do referencial teórico de Antônio Carlos Gil.

3. ENSINO JURÍDICO E APLICAÇÃO DA TBL SOB A ÓTICA DE ANTÔNIO CARLOS GIL

Na obra “Metodologia do Ensino Superior” (2009, p.57), Gil ressalta que “O processo de aprendizagem é bastante complexo [...]” e envolve a aquisição de conhecimentos ou desenvolvimento de habilidades por meio de experiências educativas, abordando algumas estratégias que podem influenciar positivamente neste processo.

O autor destaca os aspectos mais relevantes que devem ser observados em uma eficaz estratégia de ensino, para que se possa alcançar o objetivo proposto, destacando as seguintes: (1) diferenças individuais; (2) motivação; (3) concentração; (4) reação; (5) realimentação; (6) memorização; (7) transferência (GIL, 2009, p. 57-62).

Desse modo, no tocante às diferenças individuais, uma técnica que estimule o debate pode ser altamente contributiva para a aprendizagem, vez que os discentes têm diferentes graus de *background* cultural, condições de vida, experiência e podem contribuir, uns com os outros, para que as diferenças sejam uma forma de somar à equipe, e não de excluir os que não conseguem acompanhar a aula expositiva e, mesmo assim, evitam interromper as longas exposições feitas pelo professor no ensino tradicional.

Já em relação à motivação, indica-se que é cada vez mais difícil motivar alunos a assistirem às longas exposições individuais do professor, mormente em um mundo com cada vez mais distrações. Conforme indica Gil (2009), a motivação consiste em determinadas estratégias que levam as pessoas a alcançar seus objetivos, bem como os conteúdos que se deseja transmitir.

Nesse sentido, defende-se que exposições puramente teóricas não trazem o senso de urgência e de relevância para que os alunos se sintam constantemente motivados e interessados na matéria estudada. Entretanto, as diretrizes propostas na TBL, por trazerem maior engajamento, desafios, *feedbacks* e avaliações constantes, são potencialmente aptas a propiciar maior motivação aos discentes, pois fazem com que os alunos estejam sempre atentos e participativos.

Como indica o autor “[...] a concentração depende muito da motivação[...]”, mas também da coordenação, da organização, dos recursos de ensino, dos fatores pessoais dos próprios alunos, entre outros (GIL, 2009, p.59). Assim, no que concerne à motivação, já se demonstrou que o método proposto pode contribuir favoravelmente. Quanto aos demais pontos, no que depender do professor, tanto no método tradicional, quanto no novo método proposto, este deve sempre deixar claro o roteiro e se cientificar em criar o ambiente propício para a máxima concentração e aprendizado.

Quanto ao terceiro ponto, a reação, Gil, (2009, p. 59) adverte que “Os alunos passivos têm mais dificuldades para aprender”. Assim, um ensino estimulante e participativo por parte dos alunos, evidentemente estimula no processo, faz com que o TBL, como um ensino evidentemente ativo, por mais uma vez, adequa-se aos pressupostos necessários para uma eficaz técnica de ensino.

O ponto relativo à realimentação nada mais é do que o próprio *feedback*, algo que é evidentemente estimulado no método TBL, vez que “O fato de ter o aluno condições para confirmar o que está acertando ou errando auxilia-o na fixação da resposta e também motiva-o na continuação do processo de aprendizagem” (GIL, 2009, p. 60). Conforme se abordou no tópico acima, é evidente que o método também traz importantes contribuições neste aspecto.

A memorização é a capacidade de evocar o conhecimento, o que exerce evidente influência dos pontos abordados acima. Entretanto, o que merece destaque é a compreensão do que foi abordado. Sendo

indiscutível que a aplicação prática faz com que o conhecimento tome sentido para a pessoa, o método figura, também como uma importante estratégia para que a disciplina e seu conteúdo sejam compreendidos.

A transferência seria a possibilidade de aplicação do que foi aprendido para outros contextos, visto que o aprendizado pode permanecer específico para a situação que originalmente fora criado, fazendo-o inútil para resolver proposições diversas e/ou mais gerais. Nesse sentido, “[...] para que a transferência efetivamente ocorra, é necessário que o aluno seja capaz de ver as semelhanças entre a matéria e suas aplicações. À medida que isso ocorre, o que foi aprendido poderá ser transferido” (GIL, 2009, p. 61 -62).

Ainda na concepção de Gil (2006, p. 29), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), também conhecida pela sigla PBL (*Problem Based Learning*), “[...] é uma estratégia onde os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar problemas através de estudos de caso previamente montados”. Durante o processo do diagnóstico, da resolução e da apresentação do problema é que ocorre o aprendizado. É neste esforço que os estudantes aprendem o conteúdo e desenvolvem a habilidade de pensar criticamente. Os discentes trabalham em grupos e o docente assume o papel de orientador, já que sua função é a de facilitador na construção do conhecimento e não, de centralizador do saber (GIL, 2006, p. 175-176).

Gil (2006) ressalta, ainda, as principais vantagens do método: compreensão dos assuntos, construção de conhecimentos e aquisição de habilidades, responsabilidade pela própria aprendizagem, automotivação, interdisciplinaridade, mais comunicação entre os alunos, estabelecimento de mais parcerias entre si e com o professor. Assim, o estudante passa a enxergar os conteúdos do aprendizado com os próprios olhos, aprende a se tornar aprendiz independente e ativo, além de desenvolver atitudes e habilidades exigidas na sociedade contemporânea.

Dessa forma, embora Gil tenha-se debruçado sobre a técnica mais conhecida, a PBL, entende-se que tais dizeres se aplicam, igualmente, à técnica que se objetivou abordar neste artigo, qual seja, a TBL, vez que este método também confere fundamental relevância à resolução de problemas práticos, como forma de contribuir para uma formação profissional mais completa e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado no presente artigo, as mudanças no contexto da sociedade demandam operadores do Direito adaptados aos novos desafios. Para isso, necessária, também, uma diferenciação na metodologia do aprendizado, pois é nítida e demonstrada a ineficiência das metodologias atuais de ensino. Além disso, parte-se do pressuposto que o conhecimento é dinâmico e deve ser construído e reconstruído continuamente.

Percebe-se abertura e coerência em se romper com essa pedagogia tradicional, a do professor falante e do aluno ouvinte, em aulas expositivas, indo ao encontro de metodologias mais ativas, completas e participativas, de modo que o TBL pode surgir como nova solução para corrigir as atuais disfunções do ensino jurídico.

Assim, com a didática e o dinamismo do TBL, que acaba exigindo mais a atenção do aluno, acredita-se que este se sinta desafiado a buscar novos caminhos e bases teóricas e práticas cada vez mais amplas e, com isso, consiga se sentir mais e mais seguro para resolver os problemas postos, com a criatividade e reflexividade que estes e a sociedade assim exigem.

É evidente que a aplicação deste método encontrará barreiras e inseguranças, tanto por parte dos docentes, quanto dos discentes. E, talvez, o principal desafio seja a capacitação dos educadores, os quais, muitas vezes, têm a docência jurídica como atividade paralela e, também, acumulam atribuições diversas das acadêmicas, ou acumulam o cargo

de professor em diversas instituições de ensino, não tendo o tempo necessário que tal reformulação e aprofundamento no método exigem.

Quanto aos discentes, acredita-se que, se bem aplicado e se bem claras forem as diretrizes dadas pelo professor, estes consigam se adaptar, de modo mais célere, desfrutando dos benefícios do método para a sua formação. Obviamente, ambos os atores – alunos e professores- teriam que sair das suas respectivas zonas de conforto, tendo em vista que, provavelmente, suas formações e capacitações, foram baseadas em aulas expositivas e metodologias passivas, já estando, portanto, habituados nestes paradigmas.

Quanto às eventuais adaptações que forem necessárias ao ensino jurídico, tendo em vista que todos os métodos de ensino devem se adequar ao contexto de cada curso e de cada conteúdo, estas somente podem ser verificadas na prática e, possivelmente, a partir do próprio *feedback* dos alunos.

Embora muito já tenha sido escrito sobre Educação Jurídica, infelizmente, o que acaba ocorrendo é que muito é debatido e pouco aplicado na reformulação do ensino, permanecendo tais debates, na maioria das vezes, no campo das ideias, repetindo-se os padrões já constituídos.

Assim, reforça-se a necessidade de testagem dos novos métodos, enfatizando a TBL, entre estes, pois os possíveis benefícios da prática são evidentes, tais como a formação de profissionais do Direito mais éticos, humanos, holísticos, responsáveis e capacitados, com o conhecimento interligado e multidisciplinar e uma visão mais ampla e contextualizada dos desafios jurídicos e sociais, superando o estudo pela nota, o “decoreba”, a quantidade em detrimento da qualidade dos formandos e, principalmente, a superficialidade existente na maioria dos Curso de Direito, tal como há muito denunciado por vários setores da sociedade, inclusive MEC e OAB.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na Universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville/SC: UNIVILLE, 2006.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção de autonomia aos estudantes**. SEMINA: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2011. Disponível em: <[www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos.Berbel_2011.pdf](http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/Berbel_2011.pdf)>. Acesso em 02 jun. 2021.

BOLLELA, V. R.; SENGHER, M. H.; TOURINHO, F. S. V.; AMARAL, E. Aprendizagem Baseada Em Equipes: Da Teoria à prática. In: **SIMPÓSIO**: Tópicos fundamentais para a formação e o desenvolvimento docente para professores dos cursos da área da saúde, 2014, Ribeirão Preto. Anais... São Paulo: Medicina de Ribeirão Preto, 2014; 47(3): 293-300.

CEED. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito –**Diretrizes Curriculares do Curso de Direito**. Portaria do MEC de n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf>. Acesso em 02 jun. de 2021.

CEED. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito –**Diretrizes Curriculares do Curso de Direito**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf>. Acesso em 02 jun. de 2021.

CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139_41-rces009-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192>. Acesso em 09 jun. de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, B. L. C. de et al. Team-Based Learning como Forma de Aprendizagem Colaborativa e Sala de Aula Invertida com Centralidade nos Estudantes no Processo Ensino Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 42 (4). Oct-Dec 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/bm8ptf9sQ9TdGwjYKc3TQFH/?lang=pt>>. Acesso em: 30 maio 2021.

O CONTEXTO PANDÊMICO, OS DESAFIOS IMPOSTOS POR UMA SALA DE AULA REMOTA E A NECESSIDADE DE UMA ABORDAGEM ESPECÍFICA PARA O ENSINO JURÍDICO À DISTÂNCIA

Antônio José Xavier Oliveira
Luciana de Aboim Machado

RESUMO:

No contexto da pandemia de COVID-19 e das limitações causadas pela necessidade de distanciamento social, que impuseram obstáculos à educação tradicionalmente presencial, o presente texto tem por objetivo destacar, partindo de uma análise crítica e de uma abordagem lógico-dedutiva, o ensino jurídico no Brasil e as possibilidades de implementação de uma sala de aula remota mais humana e inclusiva. Buscando entender a formatação tradicional dos cursos jurídicos e visando adaptar, nas atuais circunstâncias pandêmicas, o ambiente virtual de aprendizagem à necessidade inclusão dos alunos mais vulneráveis, o trabalho visa apontar obstáculos e propor reflexões ao aperfeiçoamento do ensino remoto.

Palavras-chave: ensino à distância; direito; pandemia; aprendizagem; inclusão.

ABSTRACT:

Given the context of COVID-19's pandemic and limitations caused by the need for social distance, which imposed obstacles to traditionally face-to-face education, this text aims to highlight, starting from a critical analysis and a logical-deductive approach, law studies in Brazil and the possibilities of implementing a more humane and inclusive remote classroom. Seeking to understand the traditional format of legal courses and aiming to adapt, in the current pandemic circumstances, the virtual learning environment to the need to include the most vulnerable students, the work aims to point out obstacles and propose reflections on the improvement of remote education.

Key words: remote teaching; law; pandemic; learning; inclusion.

INTRODUÇÃO

A ideia motriz do presente trabalho surge como resultado de reflexões realizadas pelos autores, na condição de acadêmicos e docentes. A explosão pandêmica vivida em 2020 obrigou que diversos setores da sociedade fossem restringidos e, em alguns casos, até mesmo enclausurados. No que concerne ao escopo do presente trabalho, será necessário delimitar a problemática aos dilemas específicos da educação jurídica. Comunidades acadêmicas inteiras viram-se obrigadas a suspender atividades e, posteriormente, a buscar alternativas para salvaguarda de pesquisas em andamento e semestres letivos já iniciados. Neste contexto, o ensino jurídico, nas mais diversas escalas, precisou se adaptar.

Em particular, o presente texto focará nos desafios do ensino jurídico em ambientes virtuais – aquilo que se convencionou chamar ensino à distância. Tais modalidades de sala aula possuem necessidades específicas de abordagem, o que justifica a delimitação deste texto a tais ambientes de aprendizado.

Neste cenário específico, considerando não apenas os textos de referência, mas as próprias experiências e reflexões pessoais e diante da constante necessidade de adaptação de alunos e professores a uma realidade de distanciamento social e ausência de interação física nos moldes tradicionais do ensino superior, tem-se por escopo do presente trabalho analisar se, no bojo da atual crise sanitária e de suas imposições, quase sempre restritivas ao acesso à educação, é possível extrair lições capacitantes e inclusivas.

Em suma, extrair do caos pandêmico soluções adaptativas e criativas para qualificar a sala de aula remota e melhorar a abordagem do ensino jurídico em ambientes virtuais. Entender melhor o novo cenário do ensino jurídico para buscar o necessário aperfeiçoamento.

Alicerçam o presente estudo uma pesquisa bibliográfica voltada à discussão e à reflexão sobre o tema e à abordagem lógico-dedutiva,

que permeará todo o texto. Tais instrumentos de ordem metodológica nortearão as etapas de desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

1. O MUNDO EM PANDEMIA

Considerando a importância de manter abertos os horizontes da interdisciplinaridade, bem como observando os limites do presente trabalho, é valioso destacar algumas informações de ordem histórica, cronológica e estatística acerca do atual contexto pandêmico no qual se encontra o planeta.

Segundo dados da *Johns Hopkins University & Medicine*¹, em 09/08/2021, o planeta estava prestes a ultrapassar duzentos e cinco milhões de infectados – com números diários de infecções sempre acima de quatrocentas mil pessoas desde novembro/2020 –, com mais de quatro milhões e trezentos mil óbitos confirmados.

A atual pandemia também surpreende pela rapidez com que se espalhou pelo planeta e pela quantidade de países afetados, tendo atingido todos os continentes do globo com uma onda de casos e mortes subsequentes.

O Brasil, no atual contexto planetário, merece destaques negativos em várias frentes. Nação com o terceiro maior número de casos diagnosticados e segundo maior número de óbitos confirmados, o que significa que, nestas terras, a COVID-19 causa mais mortes numa razão direta com o número de infectados – com a indisfarçável impressão de que referidos números encontram-se subdimensionados pela falta de testagem ampla da população e pela subnotificação de casos e óbitos – encontra-se ainda num ambiente político e jurídico de incertezas, onde a cientificidade é escanteada em nome do capital político daqueles que ocupam postos-chaves da República.

1 Pesquisadores da mencionada instituição de ensino disponibilizam um painel interativo e com atualizações regulares para rastreamento da disseminação mundial do SARS-CoV2. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em 08. jan. 2021.

Enquanto as autoridades responsáveis pelas operações de emergência da Organização Mundial de Saúde alertam que as pandemias levam muito tempo e esforço para serem controladas e que os países precisam entender a gravidade do problema, deixando claro que a volta à normalidade ainda não passa de uma ilusão, observa-se, em muitas nações, a exemplo do Brasil, a crescente pressão para a retomada da economia e o retorno do acesso do público aos eventos esportivos de massa, bem como para a abertura de escolas e dos comércios não essenciais.

Vale registrar que creches, escolas e universidades viveram um 2020 de quase inoperância. Embora o acesso remoto a aulas e atividades acadêmicas/educacionais tenha sido estimulado e se ampliado – mais pelas circunstâncias pandêmicas do que por um planejamento de concretização do acesso à educação – a maior parcela da população continua excluída dos meios necessários para garantia deste direito básico. Um contexto educacional, político e jurídico de agravamento das vulnerabilidades, que ignora a educação como o principal mecanismo de mobilidade social e sem a devida resposta do Estado.

2. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL E A NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO NA FORMAÇÃO DE NOVOS JURISTAS

Os primeiros cursos jurídicos foram instalados no Brasil em 1827, somente após a Independência. Localizados em Pernambuco e São Paulo, dois dos estados mais importantes da antiga colônia, representaram, em grande medida, a manutenção de laços estreitos com a divorciada metrópole, ao tempo que reproduziam estruturas curriculares e metodologias herdadas de Coimbra. Entretanto, buscavam produzir, especialmente, bacharéis capazes de assumir e suprir funções de um recém-nascido Estado que não seria mais abastecido em suas estruturas burocráticas pelos egressos de cursos superiores lusitanos (PESSOA, 2013, p. 25).

Assim, buscando formar verdadeiros burocratas, nasceram os cursos jurídicos brasileiros. Registre-se que formular um detalhado histórico acerca do surgimento e desenvolvimento do ambiente acadêmico jurídico no Brasil não é o foco do presente trabalho. Embora se apresente como saudável ao desenvolvimento das ideias ora apresentadas registrar a forma e o escopo que envolveram a gênese da academia jurídica brasileira.

Pois bem. O ensino jurídico no Brasil surge em um contexto histórico que une, ao mesmo tempo, os ideais econômicos liberais, a escravidão em plena marcha, a formação e a estruturação de um novo Estado – no qual não estava presente o elemento democrático – e a forte influência da igreja católica em todos os setores da sociedade. Trata-se de um caldeirão que somente poderia produzir uma receita de desigualdades e manutenção do *status quo*.

Quase dois séculos depois, pouco mudou na formatação tradicional dos cursos jurídicos nacionais. Como destacado por MELO (2013, p. 97) a formação dos bacharéis em Direito continua adstrita a uma formulação metodológica formalista que se reflete nas concepções pedagógicas e nas técnicas de aprendizagem mais comumente encontradas nas salas de aulas dos cursos de graduação em Direito ao longo do território nacional.

Ainda se busca formar candidatos a burocratas – hoje conhecidos como “concurseiros” – ou, quando muito, indivíduos formados para uma advocacia contenciosa. Ainda não existe no ensino jurídico brasileiro, por exemplo, uma cultura de soluções negociadas e que não envolvam obrigatoriamente o litígio e a movimentação da máquina estatal para a solução dos conflitos inerentes ao convívio social. Igualmente, formam-se poucos alunos interessados e estimulados a serem professores, pesquisadores e pensadores, o que acaba por se refletir na qualidade do ensino para as gerações que se seguem.

Segundo Clève (2012, p. 77), em pensamento convergente com o delineado neste texto, há uma distorção do que seria a atual função

social dos cursos jurídicos. Em verdade, um atraso histórico nos objetivos da formação jurídica. Criados e configurados para formar burocratas, os cursos jurídicos perderam o monopólio desta atribuição para outras áreas do conhecimento – existindo na atualidade, inclusive, cursos específicos de gestão pública, por exemplo – mas, ainda assim, mantiveram a ênfase neste tipo de formação voltada à burocracia estatal e à advocacia contenciosa.

Contudo, mesmo antes de inserir na equação o elemento pandêmico, já era possível perceber, em tempos recentes, a existência de um forte movimento de mudança na concepção do ensino jurídico brasileiro, na formação do profissional docente e na utilização de novas formas de abordagem para modernizar e humanizar o ambiente de aprendizado.

A formação humanística do profissional docente tornou-se essencial diante da crescente complexidade das relações sociais que envolvem o estudo jurídico (SOBRAL; PESSOA, 2020, p. 127). Questões como vulnerabilidade, igualdade substancial, políticas de gênero e repercussões ambientais estão no foco no debate jurídico atual. Soma-se a isso o crescente acesso das classes economicamente menos favorecidas ao ensino superior, o que incluiu, dentro da sala de aula, todos estes tópicos já mencionados com a adição da injustiça racial e socioeconômica inerente à realidade brasileira.

Embora o paradigma tradicional de ensino ainda esteja em voga, os sinais da mudança e do aperfeiçoamento já se fazem presentes. Enquanto o ensino tradicional tem a figura do professor como centro do microverso que é a sala de aula, já é possível encontrar professores que fogem do método puramente expositivo e da educação bancária. Valoriza-se a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a individualização do discente, bem como a diversidade entre os alunos e a multiplicidade de métodos de ensino adotados. De igual forma, privilegia-se a acessibilidade nos modos de ensinar e na linguagem. Todos são aspectos evolutivos importantes para esta mudança já aguardada.

Segundo Coêlho (2012, p. 81-83), até mesmo a forma de apresentação pessoal do docente influencia a maneira como os alunos podem ver garantida a sua inclusão no processo de aprendizado. O professor que é pontual e respeita os compromissos firmados com os alunos; é cortês e sabe exercitar a empatia; sabe entender as interrupções ocasionadas por dúvidas ou pela simples necessidade de uma repetição do conteúdo; e que reconhece nos discentes não apenas meros ouvintes, mas interlocutores, demonstra-se mais apto a estabelecer uma relação de diálogo e cooperação com o alunado.

Noutro aspecto, tem-se combatido o excesso de tecnicismo na linguagem jurídica. Com a ascensão de turmas cada vez mais plurais e tendo sido reconhecido que o vocabulário jurídico tradicional é força de distanciamento entre profissionais já acostumados com o “juridiquês” e os alunos ainda não ambientados ao texto jurídico tradicional, o tecnicismo vernacular do Direito tem gerado controvérsias e perplexidades, vez que esta falsa sofisticação da linguagem acaba por alienar estudantes e cidadãos de um modo geral (SOARES, 2019, p. 173).

A linguagem jurídica excessivamente rebuscada tende a promover um hermetismo. Bloqueia as portas do Direito à busca do conhecimento pelo cidadão comum, pelo pesquisador jurídico ainda incipiente, bem como pelo estudioso de outras áreas do conhecimento, desestimulando, assim a interdisciplinaridade.

Todas essas iniciativas de mudança e aperfeiçoamento encontraram, na atual pandemia, novos e intrincados obstáculos. E não é por acaso que o presente texto é propositalmente situado, no tempo e no espaço, numa nação cujas disparidades e contradições dificilmente serão encontradas, concomitantemente, em outros pontos do planeta. No Brasil, muitas vezes, as dificuldades parecem ser automaticamente anabolizadas pelos contextos de desigualdades existentes em nossa sociedade.

Essa reflexão mostra-se necessária porque, diante do contexto pandêmico, o formato de sala de aula sem o contato físico direito entre professor e alunos acabou sendo imposto pelas circunstâncias

e pela necessidade de distanciamento social. O ensino à distância e o uso de tecnologias voltadas ao aprendizado tornaram-se imperativos de sobrevivência aos cursos jurídicos. E, com isso, todo um conjunto de novos problemas tem se apresentado, assim como novas e criativas formas de concretizar o aprendizado.

3. O ENSINO JURÍDICO À DISTÂNCIA

Desde os primórdios da evolução humana, a vida em sociedade reflete o alcance da tecnologia à disposição. Tal fato observou-se na pré-história, desde o desenvolvimento de ferramentas que ampliaram a capacidade de subsistência através da caça e da coleta, passando, ainda, pela formação dos primeiros assentamentos e pelo desenvolvimento de técnicas agrícolas.

O mesmo pode ser observado na educação, desde a invenção da escrita, da imprensa, passando pelo advento da computação e do armazenamento de dados, até a intensa inserção de tecnologias de comunicação e processamento às formas de transmissão de conhecimento, atualmente observadas.

Dependendo do local no mundo em que se viva e do acesso – muitas vezes condicionado pela posição social do cidadão – às tecnologias existentes de transmissão de dados, armazenamento e comunicação, pode-se dizer que estamos diante da chamada “sociedade 5.0”.

Na sociedade 5.0, devido à elevada quantidade de informação existente dos sensores no espaço físico, esta será acumulada no ciberespaço. Assim, após a colocação da informação, esta será analisada pela inteligência artificial, sendo a análise de resultados levada aos humanos no espaço físico nas mais variadas formas. Na sociedade 4.0, a prática é recolher informação via rede informática e serem humanos a analisá-la; já nesta nova sociedade 5.0, as pessoas, coisas e sistemas estão todos conectados ao ciberespaço e os resultados serão otimizados pelo uso da inteligência artificial, a qual excede as capacidades dos

humanos. Isto irá trazer um novo valor à indústria e à sociedade de maneiras não possíveis previamente. (COSTA, 2020, p. 5)

Com o contexto pandêmico, a tecnologia se impôs como verdadeira tábua de salvação para os cursos jurídicos em andamento ou prestes a serem iniciados. O ensino remoto, em ambientes virtuais, antes considerado como exceção, torna-se a regra nas graduações e pós-graduações do âmbito jurídico.

No que concerne à educação jurídica, Côrtes (2020, p. 216-2018) nos ensina que a pluralidade de opções tecnológicas e o advento desta nova forma de convivência em sociedade, impõe mudanças na maneira como as metodologias de ensino deverão ser empregadas. A mencionada autora propõe que o professor considere a diversidade encontrada em sala de aula, personalizando o estudo de acordo com as experiências individuais dos alunos como forma de aumentar o engajamento da turma.

O clamor por uma sala de aula adaptada aos atuais parâmetros tecnológicos já existia mesmo antes da pandemia:

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. (SIQUEIRA, 2020, p.199)

E, no atual contexto, esses mesmos alunos passaram a exigir, além da adoção da tecnologia em si, a ponderação e a humanização nos processos de implementação da sala de aula remota. Pode-se dizer,

sem receios, que a realidade atual exige do docente o entendimento da multiplicidade de obstáculos que podem estar presentes nas diferentes realidades vividas por cada discente.

4. REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA À DISTÂNCIA HUMANISTA, EFETIVA E INCLUSIVA

Antes de qualquer ponderação sobre a forma de aperfeiçoar a sala de aula remota, é preciso estabelecer uma premissa básica importante. Embora GIL (2009, p. 25-27) apresente a perspectiva educacional moderna como uma solução conciliatória entre as visões clássicas e humanistas do modo de agir do docente, é imperativo do atual contexto pandêmico uma preponderância da visão humanista na abordagem do docente em relação aos alunos.

Longe de formular uma crítica ao autor acima citado, é necessário pontuar que o contexto de pandemia e as desigualdades sociais desta nação impõem, ao menos até que os aparatos acadêmicos de instalação e aperfeiçoamento dos ambientes virtuais de aprendizados sejam ajustados – e garantidos, com certa segurança, aos mais vulneráveis –, uma visão de ponderação, empatia e inclusão direcionada aos discentes com dificuldades socioeconômicas para acesso e acompanhamento das atividades remotas.

Portanto, não basta garantir que todos tenham o mesmo *link* de acesso e o horário designado para a aula. Ou que todos sejam conclamados a acessar conteúdos disponibilizados no ambiente virtual.

No caso brasileiro, torna-se urgente a presente ponderação, diante da ameaça de desfazimento das conquistas e avanços obtidos nas últimas décadas com a inserção, no ensino superior, das classes menos favorecidas e, por que não admitir, historicamente excluídas do tecido social de oportunidades.

Caberá ao docente, ao invés de partir de uma posição de autoridade, adotar o paradigma da alteridade. Entender que o aprendizado não deve partir de uma posição de superioridade intelectual, social ou

mesmo hierárquica. Mas, aceitando as diferenças e as dificuldades reconhecíveis diante da multiplicidade existente na sala de aula, promover a integração e cooperação, não apenas entre os discentes, mas, também entre si e seus alunos (LEGRAND, 2018, p. 13).

Em resumo, cabe ao professor, na condição de coordenador desta integração entre diferentes realidades num ambiente virtual, estar conectado à sua sensibilidade e empatia para identificar, nos casos concretos que se apresentem, as necessidades mínimas dos alunos para garantir a condição de acesso digno ao aprendizado almejado (GALLONI, 2005, p. 176).

Neste particular, o professor não pode ser visto como elemento isolado na equação. O estado, as instituições de ensino, coordenações e departamentos, a comunidade em geral, e mesmo os demais alunos devem ser inseridos neste processo de integração. Como visto no tópico anterior deste texto, não se pode ignorar as dificuldades de acesso e desenvolvimento dos estudos de parte da população alijada das benesses do desenvolvimento tecnológico.

Neste mesmo toar, a professora de metodologia do ensino da Fundação Getúlio Vargas/SP, Marina Feferbaum (2020, p. 10-12) identificou problemáticas específicas e propôs soluções para melhor aproveitamento dos ambientes virtuais no ensino jurídico à distância.

Dentre os desafios identificados pela autora, saltam aos olhos: a) desgaste mental intenso em virtude do tempo de tela; b) interações prejudicadas pela qualidade da conexão de internet, a depender da condição de acesso de cada estudante; c) sentimento de abandono e solidão pela falta do convívio social típico do ambiente universitário; d) nas atividades assíncronas, as leituras em tela exigem mais tempo e promovem maior nível de desgaste; e) dificuldades pessoais de cada aluno para obterem um ambiente adequado de estudo em suas residências; e f) o contexto pandêmico afetou a saúde física e mental de alunos e professores.

E, ainda que de forma incipiente, a mencionada professora propõe que deve o docente: a) planejar seus cursos considerando as diferenças do

ambiente virtual; b) privilegiar atividades interativas e de colaboração; c) realizar pequenas pausas e intervalos de modo mais frequente; d) evitar momentos síncronos de mais de três horas de duração total; e) não estipular carga excessiva de leitura nas atividades assíncronas; f) priorizar atividades críticas e reflexivas; g) possibilitar que os alunos escolham oportunidades de estudo e debate; h) explicitar aos alunos os motivos das escolhas pedagógicas realizadas; i) ser sensível ao contexto social e econômico dos alunos, bem como ao cansaço físico e mental destes; j) evitar procedimentos avaliativos que possam ser prejudicados por falhas de conexão com a internet; k) priorizar o espaço colaborativo no qual seja seguro participar sem medo de cometer erros.

Há, ainda, como nos ensina Soares (2012, p. 61), a necessidade de trazer a realidade social para dentro do ambiente de discussão e aprendizado jurídico. E esta é outra reflexão que se impõe, além das dificuldades de acesso ao ambiente virtual. Os desafios de uma sala de aula plural, com alunos que vivenciam realidades sociais distintas.

Lowman (2004, p. 78) já reconhecia a necessidade de o professor estabelecer relacionamentos interpessoais com os estudantes – promovendo desde reuniões individuais, até mesmo identificando potenciais e dificuldades específicas de cada aluno, bem como extraindo deles o feedback necessário para o aprimoramento de suas aulas e atividades –, visando motivá-los e incluí-los no processo de aprendizado.

O contato pessoal, ou mesmo a simples identificação de particularidades – neste novo contexto de salas de aula remotas, nos quais o contato pessoal torna-se complexo e dificultado pelas circunstâncias – pode ser a diferença entre alunos motivados e meros expectadores.

Hooks (2017, p. 11), em reforço às ideias acima citadas, menciona que, em seus estudos para aprimoramento da capacidade de ensino e desenvolvimento metodológico, reconhecia nas professoras de sua infância, aquelas que faziam o máximo para conhecer cada aluno em

específico, seus pais, a realidade de suas residências e, até mesmo, as tradições familiares, as que melhor extraíam a motivação e o empenho dos estudantes sob seu cuidado.

E isso não se aplica apenas ao ensino infantil. Qualquer estudante, mesmo quando pouco versado sobre algum tema, tende a ser mais participativo quando encontra relação entre o objeto de estudo e sua realidade. A experiência pessoal é capaz de motivar, incentivar e incluir alunos, antes, dispersos (HOOKS, 2017, p. 118). Assimilar conhecimentos e transmiti-los de maneira efetiva torna-se mais orgânico e fluido quando o estudante não se sente isolado, incompreendido ou injustamente vitimizado.

Reconhecer as assimetrias sociais e as realidades distintas que formam o universo da sala de aula remota, com as dificuldades inerentes a certos graus de vulnerabilidade dos alunos envolvidos, pode ser a diferença entre o sucesso e o fracasso de uma iniciativa de aprendizado.

A pandemia impôs o ensino à distância como regra, ao menos, pelos próximos anos. Mas o ensino a distância não precisa ser alienante, insensível, ou, com o perdão do jogo de palavras, distante.

CONCLUSÃO

O tema em questão não se esgota aqui e possui relevância atual como também deságua em repercussões de ordem coletiva e social.

O contexto criado pela pandemia de COVID-19 trouxe modificações na forma de interação social, seja na família, no trabalho ou nos ambientes educacionais. As consequências sanitárias ainda se fazem presentes e o mundo permanece longe de uma volta à normalidade pretérita.

O ensino jurídico brasileiro, que continua alicerçado em bases tradicionais herdadas da antiga metrópole portuguesa, mesmo duzentos anos após a Independência, permanece amarrado a metodologias tradicionais e à formação de potenciais burocratas e de aspirantes à advocacia contenciosa. Contudo, mesmo antes da pandemia, vozes já

se erguiam em nome de uma evolução há muito exigida, seja na forma de aprendizado da ciência jurídica, seja na função social dos cursos jurídicos.

O atual contexto de pandemia agravou as vulnerabilidades e abriu novos espaços de reforma e atualização. Como um catalizador, promovendo reações mais rápidas e intensas, o contexto pandêmico tem forçado mudanças que estavam a caminho, mas que viajavam a passos lentos.

O ensino jurídico à distância tornou-se – não se sabe se de forma perene – a regra. E a sala de aula, os corredores da universidade e os espaços físicos de integração típicos do ambiente acadêmico foram substituídos por salas de aula virtuais. O presente trabalho aponta a necessidade de humanização destes ambientes virtuais, promovendo um melhor uso da tecnologia envolvida, mas, principalmente, estimulando uma melhor interação do docente com a realidade social multifacetada de suas salas de aula virtuais.

A evolução, conclui-se, necessariamente exige uma melhor compreensão da realidade social dos alunos envolvidos, um aperfeiçoamento na linguagem técnica e, principalmente, uma abordagem que privilegie a empatia e o humanismo. Tudo isto, sob pena de serem desperdiçadas décadas de inclusão social e evolução no acesso das classes menos favorecidas ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

CHELIGA, Tarcisio Teixeira Vinicius. **Inteligência Artificial: aspectos jurídicos**. 2. ed. Salvador: Editora JusPodivm, 2020.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. **Para uma dogmática constitucional emancipatória**. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

COELHO, Ronaldo Sérgio de Araújo. **Do Trabalho Acadêmico e Científico**. Curitiba: Juruá, 2012.

CÔRTEZ, Priscila Cavalcanti. A Metodologia de Ensino Híbrido para Encarar os Desafios Jurídicos na Era da Educação 4.0. *In*: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. et al. (orgs.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas**. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 207-220.

COSTA, Ana Isabel Pimenta da. **Sociedade 5.0: um futuro que envolve qualidade de vida e segurança em países desenvolvidos**. Braga, 2020. Disponível em <http://ciencipca.ipca.pt/bitstream/11110/1930/1/Dissertac%cc%a7a%cc%83o-MSIGQAS-ANAPIMENTACOSTA.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FEFERBAUM, Marina. **Ensino Participativo Online: recomendações para o contexto atual**. São Paulo: FGV, 2020. *E-book*. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/ensino_participativo_online_cep_i_fgv_2sem2020_vjulh2020.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

GALLONI, Bráulio César da Silva. **Hermenêutica Constitucional**. São Paulo: Editora Pillares, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY & MEDICINE. **Coronavirus Resource Center**. Página Inicial. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 09 ago. 2021.

LEGRAND, Pierre. **Como ler o direito estrangeiro**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2018.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MELO, Alexandre Campos Melo. Ensino Jurídico no Brasil e a Necessidade de Reformulação de Práticas Pedagógicas. *In*: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. (org.). **Reflexões sobre a Docência Jurídica. Série de estudos de metodologia**. Aracaju: Evocati, 2013. p. 89-114.

PESSOA, Adélia Moreira. Ensino Jurídico no Brasil: da implantação à reforma universitária. *In*: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. (org.). **Reflexões sobre a Docência Jurídica. Série de estudos de metodologia**. Aracaju: Evocati, 2013. p. 21-61.

SIQUEIRA, Alessandra Cristina de Mendonça. O Acesso a Internet como Direito Fundamental e Potencial Influência na Modificação do Ensino Jurídico no Brasil. *In*: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. et al. (orgs.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas**. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 185-205.

SOARES, Celso. **Direito do Trabalho: a realidade das relações sociais**. São Paulo: LTr, 2012.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. **Hermenêutica e interpretação jurídica**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

SOBRAL, Willde Pereira; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. Ensino Jurídico, Interdisciplinaridade e a Formação Humanística do Profissional do Direito. *In*: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. et al. (orgs.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito: reflexos para além das salas**. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 117-134.

O IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO E DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Bruno Freire Moura
Luciana de Aboim Machado

RESUMO:

O presente artigo busca examinar o impacto ocasionado no ensino jurídico no Brasil pelo emprego das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e da educação a distância (EAD), partindo da hipótese de que essa transformação tecnológica é benéfica ao Direito, notadamente em tempos de pandemia da COVID-19. Nesse estudo, analisaremos também dados estatísticos oficiais sobre o ensino jurídico remoto e seus problemas, investigando a correlação entre EAD e qualidade acadêmica. Metodologicamente, a pesquisa adotará o viés descritivo analítico e qualitativo, cotejando dados estatísticos e literatura sobre ensino com meios tecnológicos.

Palavras-chave: ensino jurídico; novas tecnologias de informação e comunicação; educação a distância.

ABSTRACT:

This article seeks to examine the impact on legal education in Brazil caused by the use of new digital information and communication technologies (TDICs) and distance education (EAD), based on the hypothesis that this technological transformation is beneficial to Law, especially in COVID-19 pandemic times. In this study, we will also analyze official statistical data on remote legal education and its problems, investigating the correlation between distance learning and academic quality. Methodologically, the research will adopt a descriptive, analytical and qualitative bias, comparing statistical data and literature on teaching with technological means.

Keywords: legal education; new information and communication Technologies; distance education.

INTRODUÇÃO

O ensino jurídico no Brasil passou por profundas transformações desde sua origem, com as primeiras universidades de Olinda e São Paulo no Primeiro Império, até os dias atuais. O modelo aristocrático e exclusivista de ensino do século XIX foi paulatinamente superado, dando lugar a uma educação plural e inclusiva no século XXI. Do mesmo modo, os métodos de aprendizagem foram profundamente modificados, fenômeno que se intensificou com os avanços tecnológicos, sobretudo com o advento da *internet*.

Nesse contexto, foram desenvolvidas novas tecnologias de comunicação e informação, as quais foram introduzidas nas salas de aula, modificando o processo de ensino, tanto no aspecto subjetivo (professores e estudantes), quanto objetivo (local, tempo e materiais didáticos). As novas tecnologias promoveram uma revolução não só material, mas também metodológica. Assim, o método expositivo e passivo que imperou por décadas, com as novas tecnologias de educação, está dando lugar a um novo preceito cooperativo e inclusivo, no qual os estudantes tornam-se os protagonistas da aprendizagem, e os professores se tornam tutores ou facilitadores da aprendizagem.

Outrossim, as novas tecnologias não ficaram restritas às salas de aula. A *internet* proporciona uma nova forma de ensino, na qual não se fazem mais necessárias as presenças física e temporal de alunos e professores. A esse novo sistema, denomina-se EaD (educação a distância). Com a pandemia da COVID-19, a partir de 2020, houve uma adaptação (praticamente) forçada à educação a distância, uma vez que as medidas sanitárias impuseram o fechamento das instituições de ensino, sob o argumento de conter a disseminação do vírus.

Com este trabalho, refletiremos sobre os prós e os contras do emprego dessa nova forma de ensino, além do uso das tecnologias de educação, em geral; para assim contribuir com o aprimoramento do

ensino jurídico, tendo por norte a busca por um ensino inclusivo, social e qualitativo. Metodologicamente, esta pesquisa adotará o viés descritivo analítico e qualitativo, cotejando dados estatísticos e literatura sobre ensino com meios tecnológicos.

1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Com a independência do Brasil e as novas exigências decorrentes da emancipação estatal, o governo imperial criou as primeiras faculdades de Direito no país em 1827, nas cidades de São Paulo e Olinda. O objetivo da implementação dessas entidades de ensino jurídico foi suprir a mão de obra necessária para o funcionamento do aparato governamental recém-instalado, tendo em vista que o funcionamento das instituições, antes da independência, ficava a cargo de Lisboa. O acesso as duas faculdades imperiais era, em grande parte, restrito à elite agrária da época e voltado apenas para as necessidades do Estado. Desse modo, o foco dessas instituições não estava em questões sociais, ou acadêmicas, uma vez que sua função primordial era fornecer agentes para a máquina estatal, como juízes, promotores e advogados; seguindo para tanto o modelo da Faculdade de Coimbra, em Portugal (SILVA, 1992, p. 132-133 *apud* BERNARDES; ROVER, 2015, p. 03).

Com a República, houve uma ampliação da liberdade acadêmica, retirando da União o monopólio para criar faculdades. Com isso, visava-se dar mais autonomia às instituições de ensino, outrora tidas como apêndices do Estado. (MOSSINI, 2010, p.78 *apud* LOPES; PAPALIA, 2020, 109).

Se nos primeiros anos que se seguiram à independência o Brasil tinha apenas duas faculdades de Direito, em 2020 esse número chegou a impressionante marca de 1.755 (CORTEZ, 2020). Um quantitativo tão desproporcional ao ponto de fazer o Brasil ter mais cursos de Direito do que os demais países somados (GUIA DO ESTUDANTE, 2010).

Esse quantitativo tão elevado, há tempos, suscita discussões acaloradas sobre os rumos do ensino jurídico em nosso país, tendo em vista que a oferta não guarda correlação com a demanda, de sorte que há uma enxurrada de cursos com baixa qualidade de ensino, o que se evidencia, por exemplo, com as altas taxas de reprovação no exame da Ordem dos Advogados no Brasil, as quais beiram a 80% (GIESELER, 2020).

Muitas são as causas suscitadas para explicar esse fracasso retumbante, refletido; por exemplo, nos exames da OAB; mas a principal se relaciona com a baixa qualidade dos cursos ofertados. Ao longo das últimas décadas houve uma explosão no número de faculdades de Direito no Brasil, numa proporção de 539% apenas nos últimos vinte anos (FREITAS, 2020); acarretando num verdadeiro fenômeno de mercancia educacional. A fim se potencializar esse número, foram apresentadas ainda algumas propostas de criação de cursos de graduação de Direito a distância (EaD), fato esse que levantou ainda mais discussões acerca do fenômeno da expansão desmedida dos cursos jurídicos no Brasil.

Apesar da corrente facilitação do acesso aos meios digitais, hoje o Brasil conta apenas uma faculdade de Direito na modalidade de ensino EaD, a UNISUL em Santa Catarina. Todavia, há mais algumas já em vias de implantação, como a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG, 2020).

Com a pandemia da COVID-19, a partir de 2020, esse movimento de expansão do ensino EaD ganhou força, e hoje é um dos assuntos mais polêmicos no meio jurídico, ao ponto de o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB) propor uma Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) visando barrar a criação de mais cursos jurídicos nessa modalidade.¹

1 A íntegra da ADPF proposta pelo CFOAB ao STF está disponível em: https://www.migalhas.com.br/arquivos/2020/5/D634A0E60283D5_cursosjuridicos.pdf.

2. AS TRANSFORMAÇÕES QUE O USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO CAUSARAM NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Em um passado não tão remoto, a realidade do ensino jurídico se baseava na tríade: professor, alunos e quadro-negro. Com o desenvolvimento tecnológico, paulatinamente, novas ferramentas foram introduzidas na academia, visando aprimorar o ensino. Assim, as anotações a giz no quadro, deram lugar aos *slides* projetados num *datashow*; os livros de papel, perderam espaço para os *e-books*, visualizados até nas telas dos *smartphones*; as apostilas físicas foram substituídas pelos arquivos em PDF dos *tablets* e *notebooks*; as salas de discussão migraram para os grupos de *Facebook*, *Telegram* ou *Whatsapp*; e com a pandemia da COVID-19, até mesmo a sala de aula foi colocada de lado, sendo substituída pelos aplicativos de comunicação virtual, como *Zoom* e *Google Meet*.

Mesmo no período pré-pandemia, o emprego de tecnologias no ensino jurídico já era amplamente difundido. As instituições educacionais, por exemplo, já possuíam plataformas e aplicativos digitais e bibliotecas virtuais. Do mesmo modo, aos tribunais já possuíam *sites* eletrônicos, no qual divulgam seus julgados periodicamente, além de programas processuais eletrônicos, como PJE, SAJ e SEEU. O mesmo se diga de outros órgãos, como Ministério Público e Conselho Nacional da Justiça.

Já não é de agora que o modelo de aprendizagem exclusivamente expositivo se encontra em vias de esgotamento no Brasil. O passado de professores tidos como arautos do conhecimento a iluminar mentes vazias de alunos já não cabe na realidade da era digital. No tempo corrente, há uma dinamização crescente no processo de ensino, cada vez mais conectado com os avanços tecnológicos. A título de exemplo, poucos anos atrás, para se ter acesso à jurisprudência dos tribunais era necessário se deslocar a alguma biblioteca especializada e consultar

em livros, ou repositórios físicos, o teor de decisões catalogadas. Hoje, enquanto o professor está ministrando uma aula, é possível que os alunos acessem a jurisprudência dos tribunais com um simples clique no celular. Com isso, há uma interlocução simultânea de conhecimento e informações, em tempo real, entre professores e alunos, além de uma atualização praticamente instantânea acerca do direito jurisprudencial.

Do mesmo modo, o emprego de mecanismos expositivos como vídeos, *slides* e *power-points* tornam o ensino mais atrativo para o aluno, além de proporcionar uma maior variedade de instrumentos pedagógicos para ajudar o professor a ministrar suas aulas, rompendo com isso, a monotonia típica de aulas dogmáticas. Todavia, Lowman (2004, p. 209) recorda que nenhuma técnica pode sustentar-se sozinha, eliminando a necessidade de um professor criativo e comprometido. Desse modo, não pode o professor fazer com que apetrechos de informática deem aula em seu lugar. Afinal, os meios tecnológicos são facilitadores educacionais, e não substitutos dos professores.

Além do ensino propriamente dito, outras áreas do saber foram positivamente afetadas pelo acesso às tecnologias, como a pesquisa. Na internet há uma variedade de boas revistas eletrônicas, inclusive com selo *Qualis A1* (melhor padrão de qualidade), como a Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM.² Do mesmo modo, grandes instituições de ensino ao redor do mundo possuem plataformas digitais de divulgação de cursos *online*, trabalhos acadêmicos e de produção científica, inclusive com acesso gratuito; como a Universidade de Harvard³ nos Estados Unidos, a de Cambridge⁴ no Reino Unido e a de Sorbonne⁵ na França. Desse modo, a *internet* proporcionou um acesso sem precedentes a um ensino de boa qualidade, possibilitando o contato, sem nem mesmo precisar sair de casa, com produções

2 *Vide:* <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

3 *Vide:* <https://www.harvard.edu/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

4 *Vide:* <https://www.cam.ac.uk/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

5 *Vide:* <https://www.sorbonne-universite.fr/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

científicas das melhores instituições acadêmicas ao redor do globo. Na mesma toada, as bibliotecas digitais são também grandes ferramentas na horizontalização de meios de pesquisa, na medida em que universalizam, pela via digital, uma quantidade significativa de obras, sem precisar que o pesquisador se desloque para sua sede. A título de exemplo, a biblioteca digital do Senado Federal do Brasil possui em seu acervo mais de 264 mil publicações (SENADO FEDERAL, 2021).

Se por um lado a *internet* possibilitou o acesso a conhecimento da mais alta qualidade, por outro, infelizmente, também abriu espaço para publicações de credibilidade duvidosa. Assim, são incontáveis os *blogs*, fóruns e grupos virtuais de conteúdo jurídico, desprovidos de boas fontes e de metodologia adequada; além da falta de confiança quanto ao seu conteúdo, não raro, marcado por informações incorretas ou incompletas. Por isso, Marques (2010, p. 205-206) chama atenção para a necessidade de acompanhamento e de orientação por parte do professor, de modo a instruir os estudantes acerca da qualidade e da confiabilidade dos meios de pesquisa, indicando-lhes boas e seguras fontes, evitando-se com isso, que o dilúvio de conhecimento proporcionado pela tecnologia acabe se transformando num naufrágio intelectual. Para tanto, é inclusive recomendável a inserção na grade curricular da disciplina de informática jurídica, ou ao menos que a temática sobre o uso das ferramentas de pesquisa digital seja incluída dentro uma disciplina já existente, como a de Metodologia Científica.

Outrossim, no campo da extensão e da prática jurídica, há também iniciativas desenvolvidas de forma virtual, como o projeto “Audiências Online”,⁶ coordenado pelo magistrado José de Andrade Neto, do Tribunal de Justiça do Mato Grosso do Sul. O referido projeto visa propiciar que advogados e estudantes de Direito possam assistir de forma remota a audiências judiciais e a júris populares, com isso contribuindo com

⁶ Para mais informações sobre o projeto “Audiências Online”, *vide*: <https://audienciasonline.com.br/#/o-projeto>. Acesso em: 30 mai. 2021.

a aprendizagem e prática jurídicas, valendo-se para tanto de meios tecnológicos.

Nesses termos, é preciso que toda comunidade acadêmica esteja preparada e disposta a essa ressignificação do processo de ensino jurídico, como pontua Costa (2018, p. 02). As novas tecnologias vieram para ficar, são uma realidade incontornável. Desse modo, cabe aos professores e alunos se adaptarem a elas, de modo a saber usá-las a seu favor e da educação. Assim, as novas tecnologias devem ser entendidas como aliadas do ensino, e não como inimigas. Todavia, fica a ressalva de que o seu uso deve se dar de forma acompanhada e informada, com a supervisão de um profissional capacitado, preferencialmente dos professores.

3. OS DESAFIOS DO ENSINO JURÍDICO A DISTÂNCIA (EAD) NO BRASIL

De plano, faz-se necessário esclarecer do que se trata o termo educação a distância (EaD). Segundo o instituto vinculado ao Ministério da Educação, INEP (2021):

(...) A educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

Embora tenha se notabilizado durante a pandemia da COVID-19, a modalidade de ensino não-presencial possui uma origem bem mais

remota em nosso país. Sallum (2012, p. 59) aponta que ela começou a ser empregada no Brasil ainda no século XIX, todavia o primeiro curso oficial a adotar essa metodologia data de 1939, usando o rádio como meio difusor. Apesar de já usado, o método só teve regulamentação legal em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sendo atualmente regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

Segundo o senso do INEP de 2019, há mais alunos matriculados em cursos EaD do que em presenciais nas instituições de ensino privado. Ao todo 50,7% (1.559.725) dos alunos da rede privada superior optaram por cursos de EaD, contra 49,3% (1.514.302) que escolheram o modo presencial. Já na rede pública, os números são bem diferentes: 94,2% dos alunos estão em cursos presenciais, contra apenas 5,8% no ensino EaD. O estudo aponta ainda um franco crescimento das graduações em EaD. Em 2000, havia apenas 10 cursos nessa modalidade; já em 2019 o número saltou para 4.529 (INEP, 2019).⁷

A difusão de cursos EaD não está restrita ao Brasil. Outros países também abraçaram essa modalidade de ensino. Exemplificadamente, a Universidade de Londres, no Reino Unido, foi a primeira universidade a adotar o sistema de educação a distância, isso há mais de um século e meio. Atualmente a referida instituição conta com mais de 50 mil alunos na modalidade EaD, distribuídos por 180 países. Na Espanha há também a adoção bem-sucedida da EaD, sendo a maior universidade do país uma instituição a distância, a UNED (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*), a qual possui 260 mil alunos, distribuídos em 26 cursos de graduação e 43 de mestrado, inclusive em Direito. Na América Latina, há também exemplos de universidades jurídicas EaD, como a de Loja no Equador; a Blas Pascal e o *Instituto Universitario de La Policia*

7 As informações sobre o censo de 2019 realizado pelo INEP estão disponíveis em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 31. mai. 2021.

Federal na Argentina; e a *Universidad Atenas Veracruzana* e a *Universidad Virtual Hispanica* no México (SALLUM, 2012, p. 61-62).

Cardoso e Creado (2020, p. 05) indicam que a EaD promoveu uma democratização do ensino, na medida em que permitiu que um número cada vez maior de pessoas, das mais distintas classes e localidades, antes privadas do acesso ao ensino por questões de disponibilidade, passassem a ter acesso à educação. Além da questão geográfica, há ainda a facilidade da flexibilização dos horários, o que beneficia pessoas que trabalham ou que possuem obrigações familiares, de modo a permitir que elas compatibilizem temporalmente o estudo com seus afazeres pessoais. Isso, sem esquecer da rede de apoio didático atrelada ao ensino EaD; como *chats*, banco de materiais, repositórios e bibliotecas digitais.

Apesar do sucesso numérico, a EaD é alvo de muitas críticas no meio acadêmico. Segundo Costa (2018, p. 09), elas se destinam, especialmente, à qualidade dos cursos ofertados nessa modalidade; além da estratégia economicista de redução de custos operacionais e de folha de pagamento. Na mesma esteira, Cardoso e Creado (2020, p. 08) alertam para o risco da massificação dos conteúdos ministrados, além da pasteurização ideológica, decorrentes do formato atomizado do ensino.

Com base nesses pontos negativos levantados, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB) apresentou a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n° 682/2020, visando barrar a criação de novos cursos jurídicos no Brasil, especialmente os na modalidade EaD. Segundo a instituição, a autorização de cursos jurídicos EaD contribuiria para o atual processo de saturação e banalização das graduações em Direito, marcadas pela ausência de qualidade mínima para seu funcionamento, num verdadeiro estado de mercantilização da educação. Na referida ação, o CFOAB alegou ainda a dificuldade do controle a ser exercido sobre as instituições de ensino EaD, na medida em que são descentralizadas e com conteúdo pedagógico previamente produzido (CFOAB, 2020).

Apesar das inúmeras críticas e da forte oposição, a EaD está em franca expansão no Brasil, inclusive com alguns cursos jurídicos em via de implementação. Trindade (2010) aponta que das modalidades de EaD existentes, o modelo bimodal e multimidiático é o mais apropriado. Nesse sistema, o aluno se deslocaria para uma sede física de ensino para acompanhar a aula ministrada a partir de um polo central. As aulas seriam transmitidas em tempo real, podendo o aluno se comunicar de forma síncrona com o professor através de *chats* ou outros dispositivos de mensagens, podendo se valer igualmente desses instrumentais para interagir com os demais estudantes.

A tendência de virtualização do ensino ganhou proporções, até então inimagináveis, com a pandemia da COVID-19. Sob o argumento de contenção da circulação do corona vírus, autoridades públicas em todo país decretaram o fechamento temporário dos estabelecimentos de ensino. Para evitar a paralisação das atividades educacionais, o Ministério da Educação editou a Portaria nº 343/2020, autorizando o ensino remoto em todo o país, através de meios e tecnologias de informação e comunicação.

Segundo Toledo e Palumbo (2020, p. 83), a pandemia da COVID-19 não pode ser usada como forma de exclusão dos alunos da educação, devendo as instituições de ensino se adequar às novas tecnologias educativas autorizadas pelo Ministério da Educação. Assim, mesmo em períodos pandêmicos, o princípio da universalização do ensino não pode ser olvidado. Logo, cabe às universidades cumprirem o distanciamento social, ao mesmo tempo em que migram suas aulas para meios remotos, visando com isso atingir o maior número possível de alunos. Além das instituições, os próprios professores e discentes tiveram que se adaptar rapidamente à nova realidade. Cabendo àqueles uma preocupação maior quanto ao exercício das suas competências de conhecimento e transmissão do conteúdo.

Se até pouco tempo havia uma grande resistência quanto ao ensino EaD, com a pandemia isso foi forçosamente relativizado, uma vez que a

realidade de isolamento social se impôs. O ensino remoto está se revelando uma experiência única para testar a eficácia do ensino remoto, tão criticado quando a sua qualidade. Com efeito, como aponta Toledo e Palumbo (2020, p. 86-87), a solução encontrada pelo Ministério da Educação garantiu o respeito às orientações das autoridades sanitárias, evitando aglomerações, ao mesmo tempo em que garantiu a concretização da universalidade do ensino. Assim, o uso das tecnologias na rotina acadêmica permitiu o exercício do sistema democrático de Estado, além da efetivação do direito à educação e a proteção à dignidade humana.

Como recorda Rodrigues (2020), as aulas a distância podem ocorrer de forma síncrona ou assíncrona. O primeiro modelo possui vantagens importantes no que diz respeito à individualização do conteúdo e ao contato interpessoal, na medida em que as aulas são ministradas e assistidas simultaneamente, havendo a possibilidade de comunicação em tempo real entre professor e alunos, ou entre esses com os demais colegas. Desse modo, torna-se igualmente mais fácil aferir o desempenho e a qualidade do curso, na medida em que haverá uma simulação do ambiente da sala de aula, com a diferença apenas de que o local físico será substituído pelo digital.

Como já reportado, o ensino remoto possui uma série de questionamentos legítimos, a maioria relacionados com a sua qualidade. Todavia, o atual cenário negativo nos cursos jurídicos não pode ser imputado a ele, tendo em vista que atualmente só há um curso de Direito integralmente EaD, o da UNISUL, em Santa Catarina. Desse modo, os resultados ruins são fruto das centenas de cursos presenciais, de moto que se revela precipitado inferir que EaD seja sinônimo de falta de qualidade.

Como lembram Santana e Sposato (2018), a banalização do ensino jurídico é fruto de uma atividade empresarial eminentemente lucrativa, dissociada de preocupações pedagógicas e sociais. Desse modo, criou-se uma educação jurídica estandardizada, baseada em doutrinas simplificadas e pouco (ou nada) reflexivas. Nesses termos, o maior vilão do ensino não é

necessariamente o meio pelo qual ele se expressa (digital ou presencial), mas a destinação e as finalidades atribuídas a ele. A fim de reverter esse cenário, os autores apontam para a necessidade da fiscalização desses cursos, inclusive com vistorias periódicas não previamente informadas. O Estado já dispõe de mecanismos para aferição da qualidade do ensino, como o SINAES (Sistema de Avaliação do Ensino Superior) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Desse modo cabe aos órgãos de fiscalização exercerem seu papel regulador e, caso necessário, aplicar sanções em instituições desprovidas de qualidade pedagógica.

Outrossim, Ghirardi (2015, p. 19) aponta que apesar das críticas e limitações atribuídas ao EaD, há muitas e boas razões para celebrar sua expansão, notadamente quanto aos importantes ganhos pedagógicos e sociais. Para ele, a EaD permite ampliar consideravelmente o número de alunos beneficiados com acesso à educação com um custo mais barato, o que provoca um efeito democratizador no ensino. Tal efeito, segundo Ghirardi, não se limita a esfera geográfica, alcança também a customização pedagógica, propiciando o acesso a conteúdos em qualquer horário, podendo os alunos conciliarem sua agenda pessoal com os estudos, contornando assim as dificuldades presentes no ensino tradicional.

De outra banda, a experiência pandêmica da COVID-19, proporcionou um bom teste para o modelo de educação remoto, cujos resultados só teremos acesso no futuro com a avaliação dos estudantes que se submeteram a ela, por exemplo, com o percentual de reprovações no exame da OAB. Assim, será possível aferir com números mais significativos se há realmente um elo negativo entre qualidade de ensino e o fato de ele ser ministrado de forma remota/digital.

CONCLUSÃO

Ante o exposto, conclui-se que o emprego das tecnologias de comunicação e informação transformaram substancialmente a educação

jurídica no Brasil. O uso de mecanismos como *slides*, fóruns acadêmicos em aplicativos, bibliotecas digitais e repositórios *online* de jurisprudência permitiram uma democratização do saber, além de uma melhoria dos recursos didáticos para o professor. Do mesmo modo, permitiram uma dinamização metodológica, fazendo com que as aulas ficassem mais atraentes aos estudantes, além de enriquecerem as fontes pedagógicas, antes meramente expositivas.

As tecnologias também beneficiaram a extensão e prática jurídicas, com bons projetos, como o “Audiência Online”, além da facilitação do acesso a conteúdos e bancos de dados das principais entidades de ensino do mundo, o que facilitou sobremaneira o acesso a informações e fontes da melhor qualidade. Todavia, também permitiu a proliferação de plataformas de qualidade questionável. Desse modo, a orientação e supervisão por parte dos professores sobre a pesquisa jurídica se mostrou imprescindível para um caminho acadêmico trilhado em bases seguras e científicas.

Essa expansão tecnológica chegou ao seu apogeu com a modalidade de ensino EaD, a qual possui muitos questionamentos legítimos, especialmente quanto a sua qualidade e cientificidade. Para tanto, foram apontadas algumas sugestões para otimizar essa modalidade de ensino, como o emprego do sistema síncrono, o qual permite o contato direto e simultâneo entre discentes e docentes, maior adaptabilidade da grade curricular, além de maior facilidade de controle e fiscalização. Além disso, há ainda a sugestão de conciliação do modelo presencial com o EaD, tornando esse complementar, no que for pertinente e compatível.

Os dados refletidos no último censo do INEP de 2019 apontam para uma crise no ensino jurídico, notadamente quanto ao crescimento desmedido de cursos e de vagas em Direito. O principal fator para essa banalização, como apontado pela CFOAB, é a baixa qualidade dos cursos ofertados e a exploração economicista da educação jurídica. Todavia, a maioria desses cursos são presenciais, de modo que obsta a acusação de que os maus resultados acadêmicos se devem à EaD. Assim, o maior obstáculo aos bons resultados não é simplesmente o fato de

o meio de ensino ser digital, mas sim a baixa qualidade dos cursos (tanto acadêmica, quanto social). Para tanto, é necessária uma maior atuação dos entes estatais de fiscalização, de modo a coibir práticas educacionais meramente mercadológicas e descompromissadas com a qualidade do ensino e com os próprios estudantes.

A pandemia da COVID-19 apresentou grandes desafios ao ensino em todo o país, exigindo sacrifícios de todos os atores da educação, sejam públicos ou privados. Outrossim, a pandemia serviu igualmente para consolidação do processo de tecnologização do ensino, em decorrência do uso de aparelhos e aplicativos tecnológicos. Essa mudança de paradigmas exigiu uma acomodação por parte dos atores do processo educacional, tanto metodológica, quanto pedagógica; mas sobretudo social e humana.

De outra banda, o ensino remoto criou muitas dificuldades, sobretudo oriundas da falta de contato físico e dos desafios de lidar com novas tecnologias, exigindo, assim, uma adaptação por parte dos professores e alunos à nova realidade digital. Todavia, a lição positiva que tiramos da pandemia é que os meios digitais são aliados do ensino, e se bem utilizados, podem contribuir significativamente com a melhoria da educação, propiciando sua democratização e universalização.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Marciele Berger; ROVER, Aires José. **Uso das novas tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de modernização do ensino jurídico**. Revista Democracia Digital e Governo Eletrônico, v. 01, n. 2, p. 27-35, 2010. Disponível em: <https://buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/observatoriodoegov/article/view/18>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. INEP. **Educação a Distância**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ead>. Acesso em: 31 mai. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Catálogo da biblioteca e da rede virtual de bibliotecas – RVBI**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/biblioteca/pesquisa/pesquisa#:~:text=H%C3%A1%20aproximadamente%3A%20200.000%20livros%2C,Biblioteca%20Digital%20com%20cerca%20de>. Acesso em: 30 mai. 2021.

CARDOSO, Leticia Delfim da Mota Galvão de Assis; CREADO, Raíssa Stegemann Rocha. **Ensino jurídico contemporâneo sob a perspectiva da educação a distância (EAD) e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)**. Anais do CIET. São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1625>. Acesso em: 30 mai. 2021.

CORTEZ, Frederico. **1.755 faculdades**: OAB quer barrar criação de novos cursos de direito no Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.focus.jor.br/oab-quer-barrar-criacao-de-novos-cursos-de-direito-no-brasil/>. Acesso em: 31 mai. 2021.

COSTA, Bárbara Silva. **Educação a distância e ensino jurídico no Brasil: um debate necessário**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica. E-ISSN: 2525-9636. Salvador. v. 4. n. 1. p. 1-17. Jan/Jun. 2018. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/4063>. Acesso em: 30 mai. 2021.

FREITAS, Hyndara. Brasil tem mais de 1.500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório. **JOTA**, Brasília, 14 abr. 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020#:~:text=O%20Brasil%20%C3%A9%20o%20pa%C3%Ad,s,o%20crescimento%20foi%20de%20539%25>. Acesso em: 31 mai. 2021.

GHIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos da sala de aula? Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito**. São Paulo: FGV Direito SP, 2015.

GIESELER, Maurício. **XXXI Exame de ordem**: de cada 10 candidatos, 8 reprovaram. 2020.

Disponível em: <https://blogexamedeorde.com.br/xxxi-exame-de-ordem-de-cada-10-candidatos-8-reprovaram>. Acesso em: 31 mai. 2021.

GUIA DO ESTUDANTE. **Brasil tem mais cursos de Direito do que todos os outros países do mundo juntos**. 2010. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-tem-mais-cursos-de-direito-do-que-todos-os-outros-paises-do-mundo-juntos/>. Acesso em: 31 mai. 2021.

LOPES, Carina Deolinda da Silva; PAPALIA, Franceli Bianquin Grigoletto. **O ensino jurídico e o ensino a distância**: uma realidade em tempo de pandemia. Revista Direito, Justiça e Cidadania. Santiago. ISSN: 2595-8542. out. 2020. p. 98-121. Disponível em: <http://urisantiago.br/revistadireitojusticiaecidadania/adm/upload/v15/n1/59edcf24216800b59e53ab3ac4c0defc.pdf#page=97>. Acesso em: 30 mai. 2021.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O direito na história**: lições introdutórias. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. Tradução: Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004.

MARQUES, Carlos Alexandre Michaello. **O ensino jurídico e as novas tecnologias de informação e comunicação**. Revista de Educação. Vol. 13, Nº. 16, Ano 2010. p. 199-214. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/handle/1/2934>. Acesso em: 30 mai. 2021.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/8020/a-evolucao-do-ensino-juridico-no-brasil>. Acesso em: 30 mai. 2021.

OLIVEIRA, Rodrigo Rios Faria de; ANDRADE, Nelson Lambert. **A Educação e o ensino jurídico no Brasil: um percurso na pandemia**. Brazilian Applied Science Review, Curitiba, v.5, n.2, p. 878-890 mar./abr. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BASR/article/view/27105>. Acesso em: 30 mai. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Educação superior em tempos de pandemia: direito temporário aplicável e seu alcance**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica. E-ISSN: 2525-9636. Evento Virtual. v. 6. n. 1. p. 62-82. Jan/Jun. 2020. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/6526>. Acesso em: 30 mai. 2021.

SANTANA, João Vítor Pinto; SPOSATO, Karyna Batista. Ensino tecnológico jurídico: um reflexo o agravamento da crise do ensino jurídico. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; RAMOS, Lucilla Menezes da Silva; LIMA, Patrícia Araújo. **Metodologia, pesquisa e ensino: formação jurídica em debate**. Aracaju: EVOCATI, 2018.

TOLEDO, Cláudia Mansani Queda; PALUMBO, Lícia Pelli. **A tecnologia como instrumento democratizador do direito à educação nos tempos da pandemia causada pela COVID-19**. Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais. v. 6. n. 1. p. 72-90. Jan/Jun. 2020. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/garantiasfundamentais/article/view/6640>. Acesso em: 30 mai. 2021.

TRINDADE, ANDRÉ. **A proximidade do direito a distância: análise das controvérsias sobre a criação de cursos de graduação em direito na modalidade EAD**. Revista Direito e Democracia. Canoas. v. 11. n. 1. p. 13-18. jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/726/2011/06/a_proximidade_do_direito_a_distancia_analise_das_controversias_sobre_a_criacao_de. Acesso em: 01 jun. 2021.

UMA REFLEXÃO ACERCA DA DIDÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO JURÍDICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOCENTES DO CURSO DE DIREITO

Carlos Diêgo de Brito Freitas

RESUMO:

Este estudo reflete sobre a problemática da crise metodológica existente no processo didático pedagógico do ensino jurídico e suas implicações na formação dos profissionais docentes do curso de Direito. Aborda também novas perspectivas pedagógicas capazes de incentivar o alunado ao desenvolvimento de uma visão lógico-sistêmica no processo de aprendizagem e garantir uma formação crítica para a formação dos futuros docentes. A metodologia utilizada é do tipo qualitativa e bibliográfica, com a interpretação de livros e artigos científicos atinentes à temática. O estudo torna-se relevante pois além de permitir a reflexão sobre os atuais problemas metodológicos de ensino jurídico, permite também o alcance de respostas para se garantir uma formação crítica e eficaz do alunado.

Palavras-chave: ensino; crise pedagógica; formação crítica.

ABSTRACT:

This study reflects on the problem of the methodological crisis that exists in the pedagogical didactic process of legal education and its implications for the training of teaching professionals in the Law course. It also addresses new pedagogical perspectives capable of encouraging students to develop a logical-systemic view in the learning process and guaranteeing critical training for the training of future teachers. The methodology used is qualitative and bibliographical, with the interpretation of books and scientific articles related to the subject. The study becomes relevant because, in addition to allowing reflection on current methodological problems in legal education, it also allows for answers to ensure a critical and effective training of students.

Keywords: teaching; pedagogical crisis; critical training.

INTRODUÇÃO

A didática pedagógica, em qualquer área de ensino, é um fator de extrema relevância que interfere na formação dos alunos e conseqüentemente na qualificação dos futuros docentes.

No curso de direito essa interferência é muito mais sensível. Se observa no meio acadêmico que a formação tradicional vem atravessando um período de crise didático-pedagógica, a qual deve ser ultrapassada para evitar a deficiência da formação dos seus discentes e também que esses egressos perpetuem uma metodologia equivocada para a adequada construção do conhecimento.

O cenário do ensino jurídico está massificado no foco das nuances normativas e no arcabouço legal positivado, refletindo assim um panorama kantiano de que o direito se fundamenta com a legalidade e que esta é constituída pela conformação da ação do sujeito com a normatização existente. (SOARES, 2019)

Por se observar que esta realidade é vivenciada nos diversos cursos jurídicos de graduação, é que se afirma o quão simplório e restrito se caracteriza o ensino jurídico, na medida em que realça a análise dos textos legais, visualizando de forma rígida e objetiva as inúmeras relações e fatos que norteiam a complexa sociedade moderna e paralelamente extirpa o aspecto lógico-sistemático do processo pedagógico, pormenorizando a construção crítica do alunado, o incentivo a pesquisa e a mudança do pensamento científico.

Outro problema que solidifica a crise pedagógica apresentada, está na deficiente formação didático-pedagógica do copo docente das instituições de ensino jurídico no Brasil. Esta situação se materializa com o fato de que grande parte do quadro de professores de direito é composto por profissionais que obtiveram uma ascensão de carreira operacional e pragmática, sendo reconhecidos como bons operadores do direito, muitas vezes possuidores de cargos públicos importantes ou vinculados a renomadas sociedades, mas que por sua vez não foram

capacitados para a prática do ensino superior, sendo muitas vezes incapazes de compreender a importância do seu trabalho e como este é fundamental para a construção e solidificação do sucesso profissional de todos os discentes.

Diante dessa problemática, é possível destacar que a deficiência na formação dos docentes do curso de direito impede o desenvolvimento de uma dinâmica dialética e sistêmica no processo de aprendizagem, dificultando assim a possibilidade de se haver uma análise crítica dos institutos legais lecionados ou até mesmo de ser possível a subsunção dos fatos sociais postos sob questão, estes imbuídos de valores e preconceitos, às normas positivadas, sem que haja uma distorção moral ou de equidade neste processo de enquadramento normativo.

No ímpeto de buscar as causas que ensejaram o problema apresentado, inúmeras hipóteses foram ventiladas como causadoras dessa deficiência pedagógica nos cursos jurídicos, dentre elas: a manutenção do pensamento positivista no processo educativo; a ausência de estímulo ao pensamento crítico e sistêmico, aliados a valores sociais; a deficitária formação do corpo docente nas instituições de ensino; a insuficiência da grade curricular dos cursos de graduação; a não utilização de métodos de ensino que permitam o pensamento crítico e a participação do alunado na construção do conhecimento; a deficiência no número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área jurídica; a reduzida execução de políticas públicas para incentivar a pesquisa e a formação de profissionais docentes com qualificação pedagógica no âmbito das ciências jurídicas; dentre outras causas que também podem ser elencadas, mas que por questão de restrição do presente estudo não serão apresentadas.

O Direito, além de estar inserido no campo das ciências sociais, é responsável por regradar as condutas dos indivíduos limitando seus direitos fundamentais em prol do respeito à coletividade, sendo assim, este deverá ser dinâmico e conseqüentemente se adequar às necessidades sociais dentro de um determinado lugar e tempo. Não pode

a ciência jurídica permanecer estagnada e imutável, alheia as variáveis sociais, ao pensamento crítico e a ponderação de valores, pois se assim ocorrer, não conseguirá acompanhar e atender as necessidades sociais.

Partindo-se dessa premissa, é essencial que o ensino jurídico proporcione um processo de aprendizagem analítico, sistêmico e crítico, o qual deve ser utilizado permanentemente pelos docentes e apto a garantir a adequada formação, tanto para a vida profissional do operador do direito, quanto para a eventual formação dos futuros docentes da ciência jurídica, aperfeiçoando assim o ensino jurídico, preparando o discente para a realidade social que o aguarda no seu labor diário, sem contudo esquecer do papel transformador que o ensino e a aprendizagem assumem na formação do indivíduo.

1. O REFLEXO DA FORMAÇÃO JURÍDICA NO PROCESSO DIDÁTICO DE ENSINO

A teoria do positivismo jurídico clássico, consubstanciada pelo pensamento francês do século XIX, e defendida pelo filósofo Kant, na visão de Maciel Rodrigues (MACIEL, 2012, p.40): “admitia apenas um direito: o positivo, no sentido de direito posto pela autoridade legítima, e a sua fundamentação é baseada no conceito de lei, como principal fonte do direito”.

Assim o direito se confundia com os textos normativos e legais exarados e afastava-se de qualquer concepção de valor, retirando dos operadores do direito a indispensável margem interpretativa que ultrapassaria a pura exegese legal.

Um dos maiores problemas pedagógicos apresentados nesse estudo é observado quando o profissional docente do ensino jurídico está alicerçado exclusivamente nesse pensamento positivista, pois esta atuação prejudica o seu alunado, não estimula o pensamento crítico e o ideário inovador, restringe a atuação desses futuros operadores à análise e aplicação literal da legislação, além de consolidar uma

experiência de ensino baseada em métodos já ultrapassados que prejudicam o aprendizado e não colocam o aluno no patamar de importância merecido dentro desse processo de formação educacional.

Partindo-se dessa visão positivista clássica e atuando o docente dentro desse padrão metodológico insuficiente, percebe-se o afastamento de uma função imprescindível à ciência do Direito, qual seja, a função de controle social, pois, sendo o Direito um agente socializador que regula as condutas dos indivíduos, de certo que dentro de um cenário onde se prioriza a contextualização literal das normas, não se alcançará uma inovação deste ordenamento frente às mudanças ocorridas dentro de uma determinada realidade social.

A relevância dessa função, é ensinada pelo sociólogo Machado Neto, abordando o caráter sociológico do Direito como instrumento socializador:

O Direito, centro de nossa atenção nesse trabalho, é, pois, o modo mais formal de controle social formal. Sua função é a de socializador em última instância [...] Assim, como instrumento de socialização em última instância, o direito cumpre um papel conservador do *status quo*, também servindo a legitimar o poder político e favorecer o seu domínio sobre a opinião pública. (NETO; 1987, p. 166 – 167)

Não se pode, pois, marginalizar a ciência jurídica, muito menos a didática de ensino superior, de uma reflexão sistêmica, imbuída de valores e tampouco eivá-las de uma interpretação teleológica capaz de auferir o fim específico da norma e a capacidade do raciocínio crítico e construtivo, sendo essa a essência pela qual se fundamenta a própria criação da ciência do Direito.

Aliado a não utilização de um processo pedagógico lógico-sistêmico, o isolamento da ciência jurídica no sentido da sua não interação com as demais ciências ontológicas e humanísticas a exemplo da Filosofia, Sociologia e Hermenêutica, ocasiona o agravamento da crise didático pedagógica que hoje se vivencia no meio acadêmico, sistema que forma

discentes inaptos a exercerem suas atividades com um olhar crítico e reflexivo frente ao ordenamento objetivo e positivado.

Nesse contexto, urge a necessidade de se preparar o alunado para desenvolver esse senso crítico e interpretativo da norma, viabilizando assim a evolução da ciência jurídica e a sua adequação a atual conjuntura social, além de permitir que esse alunado possa vivenciar uma experiência pedagógica com boas práticas de ensino durante a sua formação superior.

Proposta relevante acerca da aplicação do direito como ciência social foi disposta por João Baptista Herkenhoff, conhecida como visão humanística da aplicação do Direito, nela estão inseridas três perspectivas orientadoras, sendo elas: a axiológica, que fundamenta um juízo crítico da lei; a fenomenológica que atribui valores a norma, conhecendo o indivíduo em seu ser; e a sociológica-política que reconhece o direito como fato social e assimila os valores de toda a sociedade (HERKENHOFF, 2010, p. 125-126).

A visão humanística proposta por Herkenhoff demonstra claramente a importância do Direito como instrumento socializador e ressalta ainda mais a necessidade da qualificação de seus operadores para conseguirem utilizar-se da sua ciência de forma adequada e finalística, proporcionando condições de perceber as nuances intrínsecas das normas e confrontá-las com a gama de valores e percepções sociais em que a lei está inserida, agindo sempre de forma sistêmica e interdisciplinar, bem como utilizando-se de técnicas modernas de interpretação.

Nesta crise didático-pedagógica do ensino jurídico, outro fator importante é vetor contributivo para o seu agravamento, qual seja, a formação pedagógica insuficiente de alguns profissionais docentes que lecionam nos cursos de Direito, haja vista que ao passo em que na condição de aluno foram submersos num projeto didático-pedagógico que não incentivava o pensamento crítico e lógico-sistêmico, continuam despreparados para se utilizarem desta concepção eficaz de ensino-aprendizagem, bem como inaptos a perpassarem esse conhecimento

para os seus alunos, gerando assim um ciclo vicioso de desconhecimento e ignorância.

Um grande número de profissionais que compõe o corpo docente dos cursos de Direito continua primando pela reprodução das informações, consubstanciados numa perspectiva positivista, cingindo-se a atuação em sala de aula na disseminação de textos normativos sem avaliar e interpretar as situações apresentadas de forma crítica e sistêmica, sem contudo, incentivar ainda a pesquisa e a busca da finalidade social inerente a ciência jurídica.

Como bem asseverou Claudino Piletti (PILETTI, 2012), a escola e os trabalhadores da educação deveriam educar e não somente instruir ou transmitir conhecimentos.

Entendendo o professor não como mero reprodutor de conhecimentos, mas sim como o profissional apto a educar o alunado, capacitando-o para o crescimento intelectual e científico, através do pensamento crítico e reflexivo é que se posicionou a educadora Isabel Alarcão:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É certa nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO: 2011, p. 44)

Destaca-se ainda, conforme bem afirmou Gomes, que a profissionalização docente não pode ser entendida apenas como campo profissional dentro do mercado de trabalho, mas sim como uma questão que envolve o princípio da formação, inicial e contínua, elemento chave e estratégico de transformação e articulação da ação (docente) com o meio (escola) e da interação das significações partilhadas (GOMES, 2004).

Como bem lecionou Luckesi: “a escola foi instituída como um lugar especial de transmissão e assimilação da cultura já elaborada

pela sociedade, assim como de treinamento para recriação e a criação de novos conhecimentos” (LUCKESI, 2011, p. 55).

Entretanto, a triste realidade que se observa atualmente no ensino jurídico é um grande número de profissionais do corpo de docente que busca mais uma oportunidade de trabalho e que não possui o devido preparo para exercer a docência da forma pedagógica adequada.

Percebe-se assim diante do quadro apresentado, a necessidade evidenciada, da reavaliação das práticas didático-pedagógicas utilizadas no ensino jurídico, que no seu desempenhar não consegue capacitar os discentes, dentro de uma percepção lógico-sistêmica, critica com incentivo a pesquisa, nem tampouco prepará-los para uma atuação docente futura.

2. A FORMAÇÃO CRÍTICA E O INCENTIVO À PESQUISA COMO ELEMENTOS ESSENCIAIS DO ENSINO JURÍDICO

Para se consubstanciar um ensino jurídico satisfatório, torna-se indispensável a concretização de uma formação crítica do alunado e o processo contínuo de incentivo à pesquisa. A ausência desses elementos incrementa o afastamento e prejudica a relação entre professores e alunos.

Quando se trata do tema incentivo à pesquisa é ressoante entre os estudiosos (BITTAR, 2006; MENDONÇA, 2009) que a pesquisa científica proporciona a consolidação de uma formação crítica do alunado.

De certo que os incentivos e investimentos em pesquisa científica são comumente direcionados para a formação em nível de pós-graduação, a exemplo dos auxílios dispendidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela CAPES, sendo pouca as experiências dessa pratica no ensino da graduação.

Esse tratamento diferenciado se dá em razão da significativa diferença existente entre as pesquisas realizadas no nível de pós-graduação e aquelas realizadas no âmbito das graduações. Só a título exemplificativo, a pesquisa realizada durante uma pós-graduação

stricto sensu passa por um processo avaliativo criterioso, realizado por profissionais com título de doutores, e que já passaram por um processo de formação acadêmica envolvidos com pesquisa científica, sendo considerados efetivamente pesquisadores.

Por outro lado, no âmbito da graduação do curso de Direito, um grande número de professores não detém essa titulação, nem tampouco estão envolvidos nos programas e práticas de pesquisa, exigindo-se assim destas pesquisas um procedimento metodológico diferenciado, seja no processo de produção ou de avaliação da pesquisa.

A incipiente prática da pesquisa no âmbito da graduação, não pode ser o motivo massificado para o distanciamento dessa prática como novo elemento necessário ao ensino jurídico, em especial pela sua indispensável contribuição para a formação crítica dos alunos e para a saída dessa crise didático-pedagógica.

Nesse sentido há de se ressaltar a necessidade de se consolidar uma formação crítica apta a permitir que os discentes desenvolvam a sua autonomia intelectual, sendo capazes de refletir e criticar sem o auxílio de terceiros, tornando-se imprescindível a adoção de práticas de ensino que proporcionem a liberdade de pensar, o anseio pela busca dos porquês e o estímulo à procura de conhecimento.

Diante do cenário vivenciado pelo ensino jurídico, torna-se indispensável a qualificação do quadro docente, pois são estes os agentes responsáveis por conduzir o processo de ensino-aprendizagem, e também responsáveis por incentivar a pesquisa científica, exigindo do alunado uma postura proativa, tornando-o partícipe de destaque no ensino.

3. MÉTODOS INOVADORES DE ENSINO COMO FERRAMENTA PARA MELHORIA DA APRENDIZAGEM

Diante da complexidade das relações, da celeridade da transmissão de informações e do crescente desenvolvimento tecnológico, toda a

sociedade precisou se adequar a essa nova era moderna. Não poderia ser diferente com as instituições de ensino superior! A cada dia as instituições de ensino procuram adaptar toda a sua estrutura de ensino a essa nova realidade, incluindo tecnologias e práticas inovadoras na expectativa de atender essa nova necessidade do processo de ensino-aprendizagem.

Na visão de Pensin e Nikolai (2013, p. 34-35) é preciso “assumir a inovação como pressuposto orientador da prática educativa”. Nesse sentido a prática do ensino deve ser dinâmica, criativa e envolver significativamente o aluno, para que este possa se sentir parte do processo de ensino e desenvolva o sendo crítico necessário para sua adequada formação.

Assim, diante das inúmeras modificações sociais vivenciadas na atualidade, exige-se uma nova atitude do profissional docente o ensino superior, em especial na relação existente entre o conhecimento e o processo de ensino dos discentes. Por essa razão, é que a utilização de métodos inovadores deve ser uma realidade nas salas de aula, pois contribuem de forma significativa para a formação crítica do aluno e dá a este as ferramentas necessárias para refletir e buscar soluções sobre os problemas complexos que serão colocados à sua frente durante a sua vida profissional.

Em que pese a importância dessa inovação, esse processo além de romper antigos paradigmas encontra muitas vezes resistência por parte dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se indispensável nas instituições que o professor utilize métodos de ensino aptos a tornar as aulas mais dinâmicas, contextualizadas, problematizadas, dialógicas, com menos exposição teórica e permitindo discussões com olhar interdisciplinar. É preciso treinar o aluno para enfrentar as dificuldades e questionamentos trazidos nas experiências reais de vida.

No ensino jurídico essa prática pode ser muito bem utilizada com a análise e discussão sobre casos verídicos levados ao judiciário, ou com reflexões e discussões acerca de notícias veiculadas, realização de júri

e audiências simuladas, dentro outras formas, que aproximam o aluno dessa realidade.

Dentro deste contexto, os métodos inovadores de ensino podem aumentar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e contribuir para o envolvimento do aluno nesse processo. Para as autoras Costa e Vitória (2017, p. 2262), esse engajamento dos alunos “[...] engloba, sobretudo, as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva dos indivíduos que, quando mobilizadas conjuntamente, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e as atividades acadêmicas, gerando, de fato, o engajamento”.

Métodos inovadores que permitem a participação ativa do aluno em sala de aula podem ser considerados como as ferramentas determinantes para o sucesso do processo de ensino. Na medida em que os alunos se sentem envolvidos nesse processo e buscam uma participação efetiva nas ações acadêmicas, seja nas atividades desenvolvidas em sala de aula ou até mesmos nas atividades de pesquisa, extensão e formação disponibilizadas pelas instituições de ensino, a sua formação acadêmica se reflete mais rica e duradoura, preparando-o para o posterior desenrolar da autonomia intelectual.

Na visão trazida por Alexandre Melo (PESSOA, 2013), algumas técnicas podem ser utilizadas para melhorar o processo de ensino aprendizagem dentre elas: a discussão e a utilização de recursos audiovisuais, apesar de não exigir o incremento significativo de novas tecnologias, são eficazes para refletir no engajamento do alunado.

Entretanto, é necessário entender, que não basta a mera utilização de métodos inovadores de ensino para se ter a certeza do sucesso na aprendizagem. Aliada a utilização dos métodos está a desenvoltura e sensibilidade do docente em saber adequar a as práticas de ensino à sua realidade em sala de aula com o fim de atingir o seu objetivo no processo de ensino.

Com esse olhar não focado estritamente na esperança do método, ensinou Lowman:

Minhas observações de ótimos professores e minha leitura sobre pesquisas convenceram-me de que nenhum método isolado, preleção, discussão, tarefas de aprendizagem ativa ou cooperativa, laboratórios de multimídia - é o melhor modo de ensinar. Professores exemplares podem oferecer aulas da mais alta qualidade usando qualquer um deles; e inversamente, professores ruins arruinam o potencial presente em todos os métodos de dar aulas. (LUWMAN, 1944, p. 193)

Assim, com a utilização de métodos inovadores de ensino e a qualificação dos profissionais docentes, estando estes preparados para utilizar as novas técnicas de ensino de forma cumulativa com os métodos clássicos, atendendo as novas necessidades da prática pedagógica, é que poderá se alcançar o patamar desejado no processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Em conclusão ao presente estudo afirma-se que é comum a constatação de docentes dos cursos de Direito que se mantém estagnado num processo de ensino-aprendizagem defasado que não proporciona a formação crítica do alunado. Ainda é bastante utilizada de forma inadequada a metodologia clássica de ensino, com a mera reprodução das informações, fulcrada estritamente numa visão positivista, sem contudo incentivar as discussões e reflexões acerca da realidade, cingindo-se a atuação em sala de aula na disseminação de textos normativos, sem desenvolver atividades de pesquisa, impedindo que o aluno possa construir uma base de conhecimento para ter subsídio de avaliar e interpretar, de forma crítica e sistêmica, as situações a ele apresentadas.

Para que a ciência jurídica atenda a sua finalidade social e contribua para a adequada formação dos seus profissionais, principalmente os docentes, não se pode prescindir na didática superior de uma reflexão

sistêmica, imbuída de valores e tampouco eivá-la de métodos aptos a ensinar a capacidade do raciocínio crítico e construtivo.

A pesquisa científica no âmbito acadêmico permite a consolidação de uma formação crítica dos discentes, portanto, esses dois elementos podem ser considerados eficazes para garantir a autonomia intelectual do alunado, dando a este a capacidade de refletir e buscar respostas para os problemas reais da vida cotidiana. Por essa razão, a utilização desses elementos, com o incremento de métodos inovadores de ensino, é indispensável nas práticas pedagógicas na medida em que proporcionam a liberdade de pensar e estimulam a procura de conhecimento, característicos de uma metodologia de ensino adequada.

Por outro lado, em razão das inúmeras alterações que a modernidade introduziu na vida dos indivíduos, como também interferiu na sua atuação, exigiu-se tanto das instituições de ensino quanto, e principalmente, dos professores a utilização de métodos inovadores de ensino, tais como a prática de discussão, atividades em grupo, aulas invertidas, utilização de tecnologias, que contribuem significativamente para a formação crítica do aluno.

É evidente que a garantia do ensino adequado não pode estar alicerçada simplesmente no fato de se utilizar métodos inovadores durante a prática pedagógica, pois além dessa utilização é indispensável a qualificação dos professores, sua desenvoltura e sensibilidade em sala de aula, para saber usá-las de forma oportuna e eficaz, sempre na tentativa de envolver os alunos na prática de ensino, fazendo com eles se sintam parte de destaque no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 44.

BITTAR, Eduardo. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. São Paulo: Atlas, 2006.

COSTA, Priscila Trarbach; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Engajamento acadêmico: apostes para os processos de avaliação da Educação Superior. **EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, n.13, 2017, Curitiba. Anais. Curitiba: Universitária Champagnat, 2017.

GOMES, Heloisa Maria. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC, 2004, p. 98.

HERKENHOFF, João Baptista. **Como aplicar o direito: (a luz de uma perspectiva axiológica, fenomenológica e sociológica-política)**. Rio de Janeiro: Forense, 2010, p. 125-126.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 55.

LUWMAN, Joseph (1944). **Dominando as técnicas de ensino**. Tradução Harue Oraha Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004, p. 193.

MACIEL, José Fábio Rodrigues (org). **Formação humanística em direito**. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 40.

MENDONÇA, Samuel. **Projeto e monografia jurídica**. 4. ed. Campinas: Millennium, 2009.

NETO. Antônio Luís Machado. **Sociologia jurídica**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 1987, p. 166-167.

PENSIN, Daniela Pederiva; NIKOLAI, Dirciane. A inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 31-54, 2013.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Refletindo sobre a docência jurídica**. Série Estudos de Metodologia. Vol. I. Aracaju: Evocati, 2013.

PILETTI, Claudino. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 254.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. **Teoria Geral do Direito**. 5 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

EPISTEMOLOGIAS DO SUL NO CONHECIMENTO JURÍDICO

Clara de Oliveira Adão

RESUMO:

O presente artigo visa discutir a colonialidade do saber, que resulta numa imposição epistemológica dominante e excludente. O ordenamento jurídico se mostra como um reprodutor das opressões epistemológicas, alinhando-se à lógica do Norte Global. Neste sentido, o intuito é discutir a necessidade de ampliação das concepções de conhecimento, pensando nas Epistemologias do Sul, propostas por Boaventura de Sousa Santos, como uma inclusão de diversos pontos de vista – e lugares de fala - no processo cognoscente. O objetivo geral é abordar as epistemologias do sul no conhecimento jurídico. Os objetivos específicos são descrever as especificidades do direito e a epistemologia do norte. A pesquisa foi feita a partir do método dedutivo, pesquisa bibliográfica e possui um caráter exploratório. A conclusão aponta para a necessidade de decolonizar o direito, ampliando as perspectivas epistemológicas.

Palavras-chave: epistemologias do sul; conhecimento jurídico; metodologia jurídica.

ABSTRACT:

This article aims to discuss the knowledge coloniality, which results in a dominant and excluding epistemological imposition. The legal system shows itself as a reproducer of epistemological oppression, in line with the logic of the Global North. In this sense, the aim is to discuss the need to expand the knowledge conceptions, thinking about the Epistemologies of the South, proposed by Boaventura de Sousa Santos, as an inclusion of different points of view - and places of speech - in the cognoscent process. The general objective is to approach epistemologies of the south in the legal knowledge. The specific objectives are identify specificities of the law and the northern epistemology. The research was made from the deductive method, bibliographic research and has an exploratory character. The conclusion points to the need to decolonize law, expanding it epistemological perspectives.

Keywords: epistemologies of the south; legal knowledge; methodology.

INTRODUÇÃO

À medida que as sociedades capitalistas se desenvolvem – porque o desenvolvimentismo é um de seus pilares – as desigualdades sociais se fazem mais evidentes, e congruentemente a diversas teorias, vão se tornando cada vez mais naturalizadas. Para Braithwaite (2003), as desigualdades se retroalimentam, porque a pobreza é injusta e gera injustiças. Para Vieira (2007), a manutenção de desigualdades sociais subverte o Estado de Direito. Para Santos (2019) vivemos num período no qual as mais repugnantes formas de desigualdade e de discriminação sociais estão se tornando politicamente aceitáveis.

Essa desigualdade, contudo, não é só material. Ela exsurge quando do processo cognoscente, por meio de uma epistemologia monopolizadora, outorgando uma única forma de enxergar e conceber o mundo (GONZAGA, 2021). Isso se dá em vários níveis: desde o fazer científico, com metodologias europeizadas e extrativistas, até a docência que desconsidera a vivência dos educandos, tratando a aprendizagem de forma hierarquizada, unilateral e opressora. Ou seja, abrange todas as etapas do conhecimento.

A valorização da ciência enquanto técnica, por meio da dominação dos recursos naturais é inerente às epistemologias do Norte global, que impõem essa concepção como a única válida. Por isso, as políticas dominantes se caracterizam como epistemológicas: porque elas instituem um monopólio da validade do conhecimento.

As epistemologias do Sul não necessariamente contrapõem essa convicção a respeito da valorização da técnica, nem vêm para substituir a lógica vigente, mas para acrescentar outros pontos de vista desconsiderados historicamente. Pode-se dizer que essa ideia está interligada com a noção de “lugar de fala”, trazida por Ribeiro (2017).

Assim, não se fala em substituir a abordagem atual, mas garantir que haja uma multiplicidade de fontes e informações as quais o sistema pode se socorrer na construção do conhecimento. É preciso visitar

conceitos. O que é conhecimento, e o que está sendo desconsiderado? O que cabe dentro do conhecimento e da prática jurídica?

A presente pesquisa busca caminhos para uma ciência e uma docência inclusiva, relacional, descolonizada, articulando as obras de Santos (2019), Ribeiro (2017) e Freire (1987). Entre as teorias apontadas, há um anseio comum: transformar as pessoas que costumam ser **objeto** de estudo, em **sujeitos** capazes de construir e narrar a própria história.

Para tanto, a metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico, por meio do método dedutivo. Ressalta-se que a pesquisa possui um caráter exploratório.

No fazer jurídico, embora haja entraves criados pela política dominante, é possível se comprometer no intento de ampliar os horizontes do conhecimento, considerando que a opção de alinhamento com as epistemologias do sul é mais do que uma preferência teórica, mas um posicionamento eminentemente político.

1. ESPECIFICIDADES DO DIREITO E A EPISTEMOLOGIA DO NORTE

O Direito é um sistema que se diferencia dos demais, porque ele cria sua própria regulação. Bourdieu (1986) diz que ele tem a capacidade de pôr em formas e pôr formas, o que denota uma autonomia relativa. Neste sentido, o sistema jurídico, na forma do Estado, é detentor do monopólio do poder simbólico, que seria um poder constituidor de realidade, que infere diretamente na visão de mundo e ação sobre o mundo (BOURDIEU, 1989).

Esse poder do Direito acaba fazendo com que ele, de certa forma, se sobreponha aos demais sistemas, pois é a regulação que ele vai dar que vai delinear as estruturas da sociedade. Ou seja, ele cria quais são os campos possíveis, a partir de si mesmo. Ferraz Junior (2015, p. 99, grifo do autor) aduz: “o Direito é visto, então, como *uma* estrutura que define os limites e as interações da sociedade.”

Sobre a teoria de Bourdieu, Carlomagno (2011) explica que o Direito é uma relação de poder, e como tal, é dotado de diversos capitais, dentre

eles, o capital simbólico, que diz respeito à capacidade de construir realidades com a simples enunciação.

Outra característica, e que está intimamente interligada com esta propulsão criadora e reguladora, é o que Bourdieu (1986) chama de “poder da nomeação”, consistente no poder de dar validade, reconhecer a plena existência de algo.

Como um sistema fechado em si mesmo, o Direito subtrai o protagonismo das partes na resolução dos conflitos, por meio da exigência de uma capacitação para solucionar problemas, sendo que só os profissionais da área são considerados (e habilitados) capazes de fazê-lo. Em resumo, Bourdieu (1986) destaca que o sistema jurídico é dotado de uma linguagem própria, forma própria, normas próprias, que o distanciam de qualquer outro sistema, não só pela sua possibilidade de regular os demais, mas por suas idiossincrasias.

Dentro de um sistema tão rígido e tão particular, como é definido aquilo que é válido, e o que não é? O que é conhecimento jurídico, e o que é pura doxa?

Ferraz Junior (2015) fala da Dogmática Jurídica, cuja função é organizar a multiplicidade de elementos, fontes e informações aos quais o Direito pode se socorrer, sem criar categorias rígidas, mas de forma a possibilitar uma compreensão das complexidades. A Dogmática não surge do Dogma, como se supõe, mas dessa multiplicidade de conhecimentos e informações.

Assim, o ponto de partida da Dogmática, passa, necessariamente, pelo processo cognoscente. Para esse autor, o conhecimento é o elemento que liga a realidade com o que o indivíduo faz dela: é a capacidade de estabelecer conexões e criar “padrões” e referências, para processar e julgar as novas informações. Individualmente, o conhecimento gera essa expectativa cognitiva, e coletivamente quem tem esse papel é a ciência. Ela gera expectativas sociais, de que as coisas aconteçam conforme aqueles padrões já percebidos.

A ciência, enquanto ponto de partida da Dogmática Jurídica, não pode ser vista a partir de um conceito fixo, pretensamente consensual

e dotado de uma obviedade inquestionável: há visões do que é ciência e de como ela é feita.

Cabe assinalar que o Direito como é concebido na sociedade ocidental, se difere de outras abordagens, como a japonesa, por exemplo (BRAITHWAITE, 2000). Se difere de concepções até mais próximas da realidade brasileira, ao menos no aspecto físico de espaço, como as visões das populações tradicionais, indígenas e os povos originários de uma maneira geral. Isso se dá pela diferença dos pontos de partida, em primeiro lugar, mas também porque a ciência que lhe garante o fundamento, parte de premissas diferentes.

No Norte Global, há uma visão linear do conhecimento e da observação como uma captação/compreensão da natureza (enquanto ente separado dos seres humanos), inerente à visão de ciência adotada pela sociedade ocidental, cuja concepção preconiza a dominação dos recursos naturais como condição para apreensão da realidade, assim como dispõe Engels (1968) ao discorrer sobre a dialética da natureza.

Krenak (2020, p. 43) faz um contraponto à apropriação dos recursos naturais, em nome do desenvolvimento e dessa ciência, simplesmente pautada na técnica: “Destruir a floresta, o rio, destruir as paisagens, assim como ignorar a morte das pessoas, mostra que não há parâmetro de qualidade nenhum na humanidade, que isso não passa de uma construção histórica não confirmada pela realidade”.

Santos (2019) narra que a ciência enquanto técnica, desenvolvida a partir dessa dominação da natureza, foi enraizada para além do norte global, por meio da colonização. Assim, os países colonizados aprenderam (forçosamente) um modo de fazer ciência e produzir conhecimento que segue a mesma lógica extrativista e tecnicista, subordinando a natureza (PULEO, 2019).

Na visão ocidental, portanto, há uma ideia de que o ser humano não integra o meio em que vive, e, por isso, pode dominá-lo (WALDMAN, 1992). Mas em contraponto, dispõe Krenak (2020, p. 83): “fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e

nos alienamos desse organismo que somos parte, a Terra. (...) eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza.”. Isso ressalta que o conceito de ciência não é único e consensual, e que há visões diferentes sobre sua definição e modo de fazer.

A política dominante, segundo Santos (2019) “torna-se epistemológica quando é capaz de defender ativamente que o único conhecimento válido que existe é aquele que ratifica a sua própria supremacia” (SANTOS, 2019, p. 7). E não haveria como não ser epistemológica, se a ciência, e, portanto, o conhecimento, são pontos de partida da Dogmática Jurídica.

O Direito é estruturado a partir da condição epistemológica dominante, e quando se propõe a questionar, a buscar alternativas, os dispositivos e mecanismos utilizados para isso sofrem a condição de “inverdades” (SANTOS, 2019).

Esse conceito de verdade é muito caro ao ordenamento jurídico, porque para Bourdieu (1989) as decisões são uma forma de estabelecer a verdade, tal como para Foucault (1999) o Direito trabalha com base na verdade (que é relativa a depender do sistema, mas que é imposta como se fosse absoluta).

O sistema jurídico, por um lado, reproduz uma lógica pré-existente, e por outro, possui a autonomia relativa no sentido de estruturar a própria realidade. Contudo, quando da criação, ele o faz baseado nas premissas da epistemologia dominante.

A partir daí ocorre o que Santos (2019) chama de desertificação das alternativas, sendo necessário um pensamento alternativo das alternativas, para possibilitar a proposição de um novo sistema – e de uma nova epistemologia – desalinhados com a estrutura atual, que é patriarcal, capitalista e colonialista.

Conquanto extrato da epistemologia do Norte, o Direito se mostra excludente, rígido e autocentrado.

É possível falar de uma colonialidade do conhecimento, um diferente tipo de colonialismo que hierarquiza as relações de saber, fazendo com que somente a política dominante seja validada enquanto

conhecimento. E esse tipo de colonialidade se faz imprescindível para a expansão e o reforço das opressões geradas (SANTOS, 2019, p. 25).

Simas (2020) diz tratar-se, na verdade, de um epistemicídio, que destrói “saberes, práticas, modos de vida, visões de mundo, das culturas que não se enquadram no padrão canônico” (p. 48). E isso se dá porque seu conhecimento é desqualificado, tratado como algo pitoresco, folclórico, ultrapassado. Tudo isso em nome da manutenção “dos marcos e códigos que o Ocidente produziu.” (p. 48).

Freire (1987) enfatiza que o processo cognoscente é sempre relacional, num âmbito coletivo, e o verdadeiro conhecimento (sem ser mera reprodução da lógica dominante) não se pode dar por meio de opressão ou de forma hierarquizada, como de fato ocorre.

No Direito, essa colonialidade e hierarquização são vistas nas produções jurídicas, tanto no âmbito dos tribunais, por meio das petições e do discurso jurídico como um todo, quanto nas produções de conhecimento jurídico e na academia, conforme criticado por Oliveira (2004): o fazer jurídico está completamente viciado pelo “universalismo a-histórico” (quando faz recortes históricos para justificar um argumento, sem levar em consideração o contexto e o conteúdo), o “manualismo” (quando aborda um conceito sobre a ótica de várias pessoas, fazendo até mesmo uma linha histórica entre os conceitos) e o “reverencialismo” (nada mais é do que o argumento de autoridade), até um final retórico impelindo os governantes a cumprirem os direitos sociais insculpidos na Constituição.

Esses vícios de produção jurídica são um resumo do fazer jurídico. As produções que fogem a essa lógica são possivelmente ignoradas, porque, a serviço de uma política dominante, assim como suscitado anteriormente, as alternativas são tidas como inverdades. Nota-se que isso torna a cultura jurídica empobrecida, em vista do que ela poderia ser, englobando a diversidade de uma proposta epistemológica abrangente, não colonizada.

Pode-se constatar pela colonialidade do saber, de maneira geral, mas também do saber jurídico, que mantém uma estrutura reprodutora da epistemologia dominante.

2. EPISTEMOLOGIAS DO SUL E PRÁTICA JURÍDICA

É urgente a descolonização do Direito. E não, esse capítulo não vai terminar com uma solução genérica de impelir os governantes a cumprirem os direitos fundamentais, como tanto critica Oliveira (2004). A proposta e/ou pensamento alternativo das alternativas, nas palavras de Santos (2019) é, na verdade, um posicionamento político, não estritamente teórico.

Até porque uma das questões mais problemáticas desse monopólio epistemológico ocidental é a falsa noção de neutralidade. Há uma confusão dos conceitos de “objetividade” e “neutralidade” como se fossem sinônimos, sendo que, a abstenção de posicionamento, também é posicionamento. A neutralidade favorece a política dominante, sempre em desfavor dos vulneráveis. É assim que se posiciona Santos (2019):

Nas epistemologias do Norte, a questão da objetividade está relacionada com a questão da neutralidade, mesmo tratando-se de duas questões distintas. A questão da objetividade diz respeito, em geral, a métodos e valores epistêmicos (simplicidade, consistência, capacidade explicativa, capacidade de previsão, etc.), enquanto a questão da neutralidade tem a ver especificamente com resultados e valores contextuais (morais, sociais, políticos). Do ponto de vista das epistemologias do Sul, a neutralidade não faz sentido porque o critério de que depende a confiança se encontra nas vicissitudes da luta contra a opressão, impossibilitando assim qualquer indiferença contextual. (...) A neutralidade é um dispositivo ideológico numa sociedade dividida em opressores e oprimidos. Numa sociedade assim, permanecer neutro equivale a estar do lado dos poderosos e dos opressores. (SANTOS, 2019, p. 66)

Assinalando a distinção, neutralidade diz respeito à “não tomar partido”, fazer uma produção isenta, que não demonstre o posicionamento de quem produz a ciência. Para Santos (2019), isso é impossível, pois todos

têm um ponto de partida, uma vivência, uma visão, que obviamente vão permear o fazer científico. Por outro lado, a objetividade diz respeito ao método, respeito aos procedimentos, produzir sem vícios e sem vieses. É possível cobrar que o processo cognoscente se dê de forma objetiva, mas não há como pedir neutralidade. Até porque Freire (1987) enfatiza o quanto as relações de saber são políticas, acima de tudo.

Para Bourdieu (1986), a linguagem jurídica age de uma forma universalizante, que intenta demonstrar uma neutralidade, enquanto Oliveira (2004) diz o mesmo ao apontar para o manualismo: os juristas são capazes de invocar pensamentos antagônicos, concordando com linhas conflituosas simultaneamente, para manter uma aparência de imparcialidade.

O primeiro passo, portanto, para esse processo de tornar o Direito um mecanismo menos excludente, é abandonar a ideia de neutralidade, porque ela é um mito. Santos (2008) e Freire (1987) muito falam sobre o quanto o conhecimento, e, mais que isso, o posicionamento das pessoas no mundo, é um ato político.

Para além de desconstruir conceitos, é importante construir uma nova abordagem, e é esse o papel das epistemologias do Sul. A ideia não é colocar Norte e Sul em confronto, mas exatamente de dirimir a hierarquia presente atualmente. Não é um contraponto, e sim um acréscimo.

Abandonada a pretensa e inalcançável neutralidade, é possível adotar uma postura ética de sinalizar qual a perspectiva adotada pelas pessoas envolvidas na construção do saber.

Adichie (2019) alerta para os perigos de uma história única. É preciso viabilizar que os sujeitos sejam capazes de contar as suas histórias, com uma multiplicidade de pontos de vista: “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.” (p. 32).

As epistemologias do Sul são um conglomerado de conhecimentos vários, que não se alinham às perspectivas ocidentais, e que podem

dar contributos muito relevantes ao sistema jurídico, e, como pode se imaginar, até então são apartadas, por não seguirem o pretenso “rigor científico” ou até mesmo a combatida neutralidade.

Ainda sobre a pluralidade de pontos de vista, há o conceito de Ribeiro (2017) de lugar de fala, que é o resgate de sujeitos que foram preteridos na formulação do conhecimento. Esse conceito traz à tona a necessidade de garantir que essas pessoas tenham voz ativa, e deixem de ser objeto de narrativas feitas por outras pessoas. Sales (2019) explica:

Ribeiro (2017), com base nas discussões sobre *feminist stand point*, compreende o lugar de fala como um conceito que, ao refutar a neutralidade epistemológica, a ideia de um discurso universal e a normatização hegemônica, considera diferentes pontos de análise de um mesmo objeto. Nesse sentido, ele nada tem a ver com o entendimento errôneo de que somente negros podem falar sobre o racismo, ou somente mulheres podem falar sobre o feminismo, por exemplo. O que a noção de “lugar de fala” visa é questionar a legitimidade discursiva conferida a determinados grupos e sublinhar a necessidade da sociedade escutar aqueles que foram historicamente silenciados, promovendo assim uma multiplicidade de vozes. Para isso, Ribeiro defende o reconhecimento da diferença de nossos pontos de partida, de modo que não estamos todos na mesma posição de acesso à fala, e a escuta; afinal, em nossa história de país colonizado, de tradição escravocrata e patriarcal, opressões estruturais impediram durante muitos anos que certos grupos se pronunciassem a respeito de fenômenos sociais que lhes atingiam diretamente (RIBEIRO, 2017). (SALES, 2019, p. 17-18)

As ecologias de saberes, de Santos (2008), apontam na mesma direção: é sobre a multiplicidade de conhecimentos, dando voz às pessoas preteridas do percurso epistemológico dominante. Representam a solidariedade dentre os grupos, que por meio de ações coletivas, assinalando uma política de inter-movimentos sociais.

Em outro momento, o autor faz um adendo importante: as ecologias de saberes não pretendem suplantar a ciência, tampouco reivindicar a mesma validade. O que elas querem, é não precisarem ser validadas pela ciência, uma vez que a luta social se funda em ambas as acepções, e não se constrói exclusivamente com base na ciência (SANTOS, 2019, p. 177).

De um lado, Adichie (2019), Ribeiro (2017) e Santos (2019) conclamam uma ampliação das epistemologias, aludindo à produção acadêmico-científica, e o discurso, de uma maneira geral. Buscam dar voz e espaço à sujeitos alijados de poderio político, e, conseqüentemente, da efetiva participação na constituição da própria realidade. Complementarmente, Freire (1987) intenta a inclusão de múltiplas vozes na formulação do conhecimento, ampliando a concepção do que é conhecimento válido. Em sua postulação, defende que o processo de aprendizagem é relacional e participativo, sem hierarquia.

Da ciência à docência, é preciso que o conhecimento não seja outorgado às pessoas, de uma maneira dogmática, mas que elas possam participar do processo, como atoras, e não como repositórios de conteúdo.

Nesse sentido, Freire (1987) fala do modelo de educação bancária, o qual os alunos são depósitos e os professores despejam vários conhecimentos, como quem faz um depósito no banco. Gil (2009) questiona: o importante é o conteúdo, por si só, ou a capacidade da pessoa de articular os conhecimentos que obteve, de maneira crítica, fazendo uma síntese com sua realidade?

Nessa crítica, Gil (2009) ainda dispõe que a aprendizagem possibilita um aumento das capacidades de quem participa desse processo, logo, o mero “conteudismo” não cumpre o objetivo de ensinar, e muito menos de possibilitar que as pessoas se tornem protagonistas nessa relação. Em verdade, torna-as, tão somente, “repetidoras”, demonstrando não que possuem uma larga capacidade crítica, mas uma excelente memória.

Entendendo que o conhecimento não é uma coisa dada, mas uma construção, e que as pessoas precisam participar disso, é que faz sentido a proposição das epistemologias do sul, como uma forma de inclusão.

A utilização desses conhecimentos não é mera conveniência e não é no afã de uma ciência extrativista, esta severamente criticada por Santos (2019), mas na intenção de agregar conhecimento, reconhecer formas várias de saber e valorizar as recíprocas diferenças – Ribeiro (2017) destaca a importância de tratar as diferenças como recíprocas, a fim de evitar que se estabeleça um padrão normativo, pois o conceito de “diferença” é relacional: algo é diferente com relação a que? –.

Aliada ainda à concepção de ecologias de saberes, há a artesanania das práticas, que segundo Santos (2008, 2019) é pautada em um saber não científico, que é puramente prático, empírico e popular. É uma forma de enriquecer a luta contra a dominação, vez que os conhecimentos científicos, isoladamente, não conseguem garantir o êxito nesse aspecto.

Para Amorim (2016) a artesanania das práticas está fundada na preocupação em estabelecer contextos específicos, onde os saberes se integrarão em um dado exercício da ecologia de saberes. Em suma, a ideia dessas práticas é permitir ao novo exercício epistemológico um alargamento e uma abertura que possibilita a expressão de diferentes tipos e origens de conhecimento.

No sistema jurídico, a permissão de novas abordagens, metodologias e conhecimentos não deveria ser temida como de fato é, porque a pluralidade não traz insegurança. E se trouxer, é a quem? Quem se sente ameaçado com uma perspectiva inclusiva, ao invés de excludente? Certamente que não são os novos sujeitos que antes ficavam/ficariam à margem do sistema.

Ademais, certa dose de insegurança é inerente aos conhecimentos e informações que consubstanciam a Dogmática Jurídica, como ratifica Ferraz Junior (2015). Sua função, portanto, será organiza-los, de forma a minar as inseguranças. De forma crítica, o autor até fala que, no intento de garantir uma segurança, o sistema jurídico, por vezes, acaba gerando uma conformidade social, mas isso é pauta para outra pesquisa.

Na docência, Freire (1987) destaca a necessidade de que os alunos se sintam parte do processo, relacionando suas experiências de vida à

aprendizagem, que não se faz simplesmente com a ciência enquanto técnica. Em concordância, Gil (2009) discorre sobre a relevância da participação dos alunos, com suas vivências cotidianas, de forma a integrar o conhecimento. Para motivar a pessoa no processo de aprendizagem, é importante que ela se sinta parte disso, ativamente, e não naquela estrutura de educação bancária já mencionada.

Simas (2020, p. 26) dispõe: “educados na lógica normativa, somos incapazes de atentar para culturas que subvertem ritmos, rompem constâncias, acham soluções imprevisíveis e criam maneiras de preencher o vazio.”. E, em seguida, complementa com a seguinte questão: “como verdejar dinâmicas novas, saindo do conforto dos sofás em que morreremos tristes e conscientes da nossa falida superioridade?”. É exatamente o que as epistemologias do sul se comprometem a fazer: ser um pensamento alternativo das alternativas, um caminho possível e contra hegemônico, um extrato das lutas sociais, que oportuniza que as pessoas participem da formulação do saber.

Em suma, a ideia é subverter a lógica dominante, possibilitando outros pensares. Simas (2020) ressalta a necessidade de olhares originais, impedindo a morte simbólica da domesticação do conhecimento, cuja tendência é de normatização, unificação e planificação.

Diante disso, as epistemologias do sul são um convite a uma responsabilização na produção do conhecimento, além de ser uma opção por um fazer jurídico que assume a sua incapacidade de neutralidade, se dignando a operar sem perpetuar a pobreza epistemológica de um sistema colonizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Direito não é neutro. A objetividade da ciência não se confunde com a suposta neutralidade. A perspectiva ocidental, do Norte Global, é insuficiente para abranger toda uma pluralidade de saberes. É partindo desses pressupostos que se torna imperativa a ruptura com

o status quo do saber jurídico, porque se por um lado é bom que o sistema jurídico seja dotado de autonomia e tenha o poder de auto regulação, por outro, esse poder se deu no âmbito de uma política dominante, segregacionista.

As Epistemologias do Norte importam num tecnicismo científico, no qual preza-se pela submissão e dominação dos recursos naturais, cuja visão é de separação dos seres humanos com o meio em que vivem – que é justamente o que possibilita a dominação.

Além disso, essa epistemologia dominante, ocidental, se projeta como a única fonte válida de conhecimento, desqualificando todas as outras formas de expressão.

Adotar a perspectiva das Epistemologias do Sul no Direito implicaria na inegabilidade dos pontos de partida da Dogmática Jurídica, entendendo que a origem é múltipla e complexa – não se estabelecendo puramente em dogmas. Sua origem é na pluralidade dos conhecimentos e informações que lhe dão fundamento.

Ressalta-se, mais uma vez, que não se intenta a substituição de uma epistemologia por outra, mas a ideia é que, por meio das epistemologias do sul, a multiplicidade de conhecimentos possa agregar, e não suprimir.

Desta forma, o processo cognoscente não pode ser concebido como um fato, uma coisa dada, mas como um processo relacional, complexo, que envolve a coletividade.

Para além da ciência enquanto técnica, há saberes que precisam ser inseridos, para que as pessoas se sintam sujeitos e protagonistas de suas próprias histórias: é preciso dar a elas o poder de narrar sua própria história.

Todo o processo cognoscente, desde a produção do conhecimento, até a docência, por meio do efetivo processo de aprendizagem, devem possibilitar a integração de saberes outros, senão o técnico-científico, para não importar no suscitado epistemicídio, que ocorre quando do apagamento de saberes, vivências, experiências e modos de vida que não se encaixam na normatização.

A valorização da experiência, dos modos de vida e dos saberes que fogem ao rigor científico, não significa uma sobreposição da doxa à ciência. Não importa em uma substituição, mas da pluralidade de visões e de atores na produção do conhecimento.

Assim, o extrato das Epistemologias do Sul no conhecimento jurídico representa, de um lado, uma ciência plural, possibilitando outras visões de ciência, que não necessariamente imponham a dominação dos recursos naturais, com uma submissão da natureza, e, de outro, a prática e ação de vida das pessoas como integração no processo cognoscente.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**: tradução Julia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AMORIM, João Paulo de Almeida. **Pensamento pós-abissal e pós-colonialismo em Boaventura de Sousa Santos: críticas e avanços epistemológicos**. Em: PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. Macapá, v. 9, n. 2, p. 43-56, jul./dez. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **La force du droit: Eléments pour une sociologie du champ juridique**. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 64. De quel droit? 1986, p. 3-19.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BRAITHWAITE, John. Crime, shame and reintegration. **Canadian journal of criminology and criminal justice**, Toronto, v. 42, n. 3, p. 281-298, 2000. Disponível em: <https://ciaj-icaj.ca/wp-content/uploads/documents/import/DP1999/braithwaite.pdf?id=684&1533755976>. Acesso em 06 dez 2020.

BRAITHWAITE, John. **Principles of Restorative Justice**. In: Restorative Justice and Criminal Justice: Competing or Reconcilable Paradigms? Hart Publishing: Oxford. 2003, p. 1-20.

CARLOMAGNO, Márcio Cunha. **Constituindo realidades: sobre A força do direito de Pierre Bourdieu**. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXII, 2011, pág. 245-249.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. Editora Leitura, 1968.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Função Social da Dogmática Jurídica**. 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**, 2ª ed., Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. 23ª reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

OLIVEIRA, Luciano. **Não fale do código de Hamurábi! A pesquisa sociojurídica na pós-graduação em Direito**. Em: OLIVEIRA, Luciano. *Sua Excelência o Comissário e outros ensaios de Sociologia jurídica*. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004, pp. 137-167.

PULEO, Alicia H. **Claves Ecofeministas**: para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales. Madrid: Plaza y Valdes, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. 3ª ed revista e ampliada. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SALES, Jôse. **Racismo no Brasil**: um olhar psicanalítico. Rio de Janeiro, Editora Autografia, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal**. Em: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80. 2008, p. 11-43.

SIMAS, Luiz Antonio. **O Corpo Encantado das Ruas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

VIEIRA, Oscar Vilhena. A desigualdade e a subversão do Estado de Direito. Sur, **Rev. int. direitos human**. São Paulo, v. 4, n. 6, p. 28-51, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452007000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 8 jul 2020.

WALDMAN, Maurício. **Ecologia e lutas sociais no Brasil**. Contexto, São Paulo, 1992.

A UTILIZAÇÃO DO CINEMA NO ENSINO JURÍDICO: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM EFETIVA E HUMANIZADA

Deise Cássia de Macêdo Silva
Pedro Durão

RESUMO:

O presente artigo apresenta como objetivo avaliar a utilização do cinema como aporte pedagógico ao ensino do direito, dada a importância da interdisciplinaridade na busca por uma aprendizagem efetiva e humanizada. Para tanto, propõe-se a, a partir dos dados teóricos e práticos obtidos através da pesquisa bibliográfica, normativa e doutrinária realizada, utilizando-se do método hipotético-dedutivo, analisar o histórico e as atuais perspectivas do ensino jurídico brasileiro; examinar a importância da arte e, mais especificamente, do cinema na aprendizagem jurídica; avaliar iniciativas práticas que relacionam direito e cinema e, por fim, propor a utilização da arte cinematográfica como instrumento facilitador da aprendizagem jurídica.

Palavras-chave: Direito e Cinema; ensino jurídico humanizado; aprendizagem efetiva.

ABSTRACT:

This article aims to evaluate the use of cinema as a pedagogical contribution to the teaching of law, given the importance of interdisciplinarity in the search for effective and humanized learning. Therefore, it is proposed to, from the theoretical and practical data obtained through the bibliographic, normative and doctrinal research carried out, using the hypothetical-deductive method, analyze the history and current perspectives of Brazilian legal education; examine the importance of art and, more specifically, cinema in legal learning; to evaluate practical initiatives that link law and cinema and, finally, to propose the use of cinematographic art as an instrument that facilitates legal learning.

Keywords: Law and Cinema; humanized legal education; effective learning.

INTRODUÇÃO

Relativamente recente e eminentemente tecnicista e burocrático, o ensino do direito no Brasil, de inspiração portuguesa, enraizou-se no currículo brasileiro de maneira que pode ser observada até os dias atuais. O dogmatismo e o manualismo permanecem presentes nas mais diversas instituições de ensino superior jurídico, tornando o curso por vezes maçante e dificultando um real aprendizado ao estudante da área.

Essa metodologia mais teórica e mecanizada acaba por tolher a imaginação e o senso crítico do discente, que se vê preso a normas e textos rebuscados que lhe dificultam a contextualização entre estudo e realidade prática. Nova perspectiva de estímulo ao pensamento crítico, no entanto, começou a ser semeada em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), preconizando um ensino mais reflexivo em lugar do método clássico de simples repetição até então empregado. Em 2018, grande avanço foi percebido após a Resolução do Conselho Nacional da Educação nº 5, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, determinar que o ensino jurídico deve ser humanizado e interdisciplinar.

A partir de então, diversas foram as iniciativas no sentido de se buscar a efetivação do ensino exemplar já preconizado por Joseph Lowman, superando a perspectiva clássica do ensino e implementando a metodologia moderna descrita por Antonio Carlos Gil. Em lugar do ensino bancário criticado por Paulo Freire, notabilizou-se um modelo mais crítico e contextualizado do direito: o estudante passou a ser visto como construtor do conhecimento, e não meramente um espectador ou depositário do mesmo. Destarte, o presente trabalho destina-se a discutir a humanização do ensino jurídico através da interdisciplinaridade com vistas à obtenção de maior efetividade na aprendizagem. Para tanto, propõe-se a utilização da arte, mais especificamente do cinema, como instrumento metodológico capaz de angariar maior atenção do aluno de direito, bem como fazer com que, ao visualizar as possíveis

aplicações práticas do conteúdo ensinado retratadas nos filmes, o mesmo seja capaz de melhor internalizar os conhecimentos, relacioná-los à realidade e assim, mais que memorizar, lhe seja possível realmente aprender (e apreender) o direito.

Assim, o presente trabalho busca inicialmente realizar um pequeno diagnóstico do ensino jurídico no Brasil, suas deficiências históricas e as novas perspectivas que exurgem no cenário nacional nesse sentido. Em seguida, far-se-á um debate acerca dos benefícios da utilização da interdisciplinaridade na humanização e na criticidade do ensino do direito: defende o presente trabalho a contextualização do conhecimento jurídico com a realidade fática como forma de melhor efetivar a aprendizagem do aluno. A terceira parte do estudo se dedica a relacionar direito e arte e a importância de um para o outro na ciência e na vida prática. Especificamente, tratar-se-á da utilização do cinema como recurso pedagógico no ensino jurídico, empregado como meio – e não fim – lúdico de internalizar nos alunos o conteúdo curricular. Para tanto, defende-se uma escolha criteriosa de filmes a serem utilizados, bem como uma metodologia que cuide em atrair a atenção do aluno, fazê-lo refletir acerca dos institutos jurídicos abordados e por fim desenvolver um novo olhar não apenas sobre o direito, mas sobre toda a sociedade.

Segue-se exemplificando o uso do cinema no ensino do direito através de iniciativas como o *Direito no Cinema* da Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas, destacando-se sua metodologia e finalidades. A última parte deste estudo irá focalizar a aprendizagem do aluno de direito através do aporte pedagógico proporcionado pelo uso do cinema. Destaca-se a utilidade de se descomplicar o currículo jurídico, aproximando a teoria da vida cotidiana – o que não apenas torna o trabalho do professor mais gratificante e efetivo, como também pode facilitar o aprendizado do discente de maneira mais duradoura.

Ao cabo, utilizando do método hipotético-dedutivo, através do estudo qualitativo de material proveniente de pesquisa bibliográfica,

normativa e doutrinária, defende-se a utilização do cinema como ferramenta de grande valia no ensino jurídico. Ressalta-se a importância desta ferramenta interdisciplinar na humanização do ensino e na efetivação da aprendizagem. Dada a vastidão da temática, não se pretende neste artigo exaurir os estudos na área, servindo, assim, de investigação preliminar dos aspectos abordados.

1. O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: PROBLEMAS HISTÓRICOS E NOVAS PERSPECTIVAS

Criados por lei imperial apenas em 1827, os primeiros cursos de Direito do Brasil, sediados em São Paulo e Olinda, tinham por finalidade precípua o preenchimento dos cargos burocráticos até então ocupados por estrangeiros (em sua maioria portugueses) e brasileiros formados no exterior. Mesmo após a priorização do sistema universitário no ensino superior instituída pelo Decreto nº 19.851 de 1931, o ensino do Direito permaneceu permeado por um viés tecnicista e burocrático, situação que pode ser observada até os dias atuais na maioria das instituições de ensino jurídico brasileiras (SOBRAL; PESSOA, 2020, p. 119-120).

Desse modo, observa-se no seio jurídico brasileiro um ensino profundamente dogmatizado, que prioriza a letra da lei em detrimento da realidade social e a perpetuação das desigualdades e do poder das elites. Tal metodologia acaba por engessar o desenvolvimento do senso crítico e da abrangência do conhecimento do discente, bem como tornar passageiro o aprendizado, memorizado – e não realmente internalizado – apenas até passar na prova, passar na OAB, passar no concurso... Nas palavras de Valeria de Sousa Carvalho e Rodrigo Vieira Costa (2010, p. 2):

Os cursos de Direito, na grande maioria, são reprodutores de uma proposta de ensino tradicional e baseada na dogmática, sem haver qualquer preocupação de estimular o raciocínio jurídico para construção de um saber crítico, produzindo um perfil de

discentes apáticos, preocupados em obter o diploma sem mesmo ter, durante a graduação, uma interação com o mundo e a sociedade em que estão inseridos, de modo que ao final, ingressam no mercado de trabalho com formação apenas técnico-jurídica, e não sócio-política, traçando assim um caminho oblíquo, vez que o Direito é uma ciência humana, que se encontra, todavia, desconectado da realidade social.

Esse distanciamento da realidade no ensino jurídico leva o aluno tanto a uma maior dificuldade em relacionar as mais diversas temáticas da vida com sua atuação na academia e na vida profissional, quanto a uma menor assimilação e internalização do conteúdo aprendido. Não mais se justifica nos dias de hoje, em tempos de “Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito” (BARROSO, 2016, p. 13) no Brasil, com ênfase numa visão mais interdisciplinar do Direito, voltada à efetivação dos direitos fundamentais, tal metodologia de ensino. Nesse sentido, Paulo Freire (1987, p. 37-38) há muito já rechaçava o que ele chamava de “concepção bancária” da educação, de um modo geral:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Nas mais diversas áreas do ensino superior, e especificamente na seara jurídica para o presente trabalho, observa-se a premente necessidade de se implementar uma pedagogia mais humanizada, crítica e interdisciplinar, que dialogue com os mais diferentes campos do conhecimento e que dê ao aluno papel mais ativo na produção científica e social. Como bem afirmam Willde Pereira Sobral e Flávia Moreira Guimarães Pessoa (2020, p. 120):

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.

Diversas são as propostas metodológicas de ensino sob a perspectiva moderna (GIL, 2009, p. 26) que buscam facilitar o ensino e melhorar a aprendizagem, dentre elas o uso de recursos audiovisuais, como é exemplo a produção cinematográfica. Destacando a importância – e também as diferenças – da metodologia e da didática do ensino superior, dispõe Antonio Carlos Gil (2009, p. 21):

A Metodologia do Ensino Superior é uma disciplina que procura caracterizar-se pelo rigor científico. Envolve os procedimentos que devem ser adotados pelo professor para alcançar os seus objetivos, que geralmente são identificados com a aprendizagem dos alunos. Assim, um curso de *Metodologia do Ensino Superior* procura esclarecer o professor acerca da elaboração de planos de ensino, formulação de objetivos, seleção de conteúdos, escolha das estratégias de ensino e instrumento de avaliação da aprendizagem. *A Didática do Ensino Superior*, por sua vez, apresenta um domínio mais amplo e também mais complexo. Costuma-se definir Didática como “a arte e a ciência do ensino”. Desta forma, a *Didática do Ensino Superior* envolve não apenas conteúdos que se pretendem verdadeiros em função das evidências científicas,

mas também componentes intuitivos e valorativos. Os conteúdos propostos para esta disciplina costumam apresentar pontos de contato com a *Metodologia do Ensino Superior*.

Assim é que a metodologia e a didática, anteriormente mais voltadas ao ensino básico, vão aos poucos ganhando destaque e importância no ensino superior, buscando-se gradativamente adequar-se o ensino a propostas mais reflexivas e em contato com a realidade, além de mais efetivas no que diz respeito ao aprendizado.

Tais propostas surgiram principalmente a partir de 1996, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) entrar em vigor, propondo um modo de ensino que priorizasse a atividade de reflexão acerca do conhecimento em detrimento de uma metodologia que prezasse apenas por sua repetição. Especificamente no ensino jurídico, grande foi o passo dado através da Resolução do Conselho Nacional da Educação nº 5 de 2018, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, preconizando, em seu art. 5º, *caput* e I (BRASIL, 2018), a humanização e a interdisciplinaridade do ensino jurídico no país.

O ensino interdisciplinar e humanizado entra, pois, na pauta da discussão acerca dos melhores métodos de transmissão de conhecimento jurídico. E nessa busca pela efetivação de um verdadeiro ensino exemplar, nos moldes do apregoado por Joseph Lowman (2004, p. 22), cabe ao professor procurar estimular o aluno a atuar mais ativamente, a sair da passividade característica do modelo clássico de ensino (GIL, 2009, p. 25) e envolver-se com a matéria transmitida. O cinema se mostra, pois, grande aliado do docente nesse intento de trazer novas e mais efetivas perspectivas de ensino, como será melhor abordado a seguir.

2. O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DO DIREITO

Conforme já mencionado, a interdisciplinaridade, como já prevista na legislação brasileira sobre ensino jurídico, se mostra de grande valia tanto para a aquisição de um conhecimento mais crítico e contextualizado do Direito, quanto para uma melhor assimilação de seu conteúdo.

Nesse sentido, a interrelação entre Direito e Arte pode proporcionar grande proveito a professores e alunos, se apresentando como estratégia útil à internalização crítica do conhecimento transmitido. Roberta Sundfeld e Carlos Ari Sundfeld (2005, p. 247) identificam uma reciprocidade entre o Direito e a Arte, sendo aquele uma inspiração para esta e, em contrapartida, recebendo da Arte a possibilidade de um olhar crítico acerca das instituições e do ambiente jurídico. É o que destaca o seguinte trecho (SUNDFELD; SUNDFELD, 2005, p. 247):

Podemos falar em arte de inspiração jurídica para mencionar obras cujo objeto explícito seja o mundo do Direito. Casos evidentes são os filmes ou livros de Tribunal e as caricaturas de advogados, recriações do ambiente formado pelas profissões e estabelecimentos jurídicos. É o caso também quando, apesar da ausência desses elementos mais visíveis da realidade do Direito, a obra propicia uma visão crítica das instituições.

Dentre as mais diversas manifestações artísticas, destacamos aqui o uso da sétima arte¹ como aporte metodológico ao ensino jurídico de grande valor, trazendo, entre outros benefícios, uma visão lúdica da realidade capaz de prender a atenção do alunado e mostrar possíveis aplicações do conteúdo recebido na vida prática. Fica evidente que,

¹ A designação do cinema como “sétima arte” foi estabelecida em 1912 por Ricciotto Canudo no “Manifesto das Sete Artes”, publicado apenas em 1923. As seis primeiras artes seriam, em ordem: música, dança, artes plásticas, escultura, artes cênicas e literatura (PORTAL EDUCAÇÃO).

para o ensino jurídico, o cinema deve ser considerado um meio para obtenção de melhores resultados, e não uma finalidade do curso, sendo de extrema importância tanto a boa escolha das películas a serem transmitidas, quanto a forma como as mesmas devem ser abordadas e discutidas (CARVALHO; COSTA, 2010, p. 7).

Acerca do tema, ressaltam Tâmis Hora Batista Fontes Couvre e Míriam Coutinho de Faria Alves (2020, p. 270):

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.

Trazendo ao estudante a possibilidade de vislumbrar uma aplicação prática – ainda que fantasiosa – do conteúdo ministrado, o filme, se bem selecionado e utilizado, pode gerar maior interesse e melhor assimilação da matéria. Tal estratégia tem sido utilizada nas mais diversas áreas do ensino superior com relevante êxito, como é exemplo o projeto *Direito no Cinema* da Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas. Seu idealizador, o professor Gabriel Lacerda, invoca as seguintes finalidades da utilização do cinema no ensino jurídico: sensibilizar os alunos para uma atitude diante da realidade; ajudá-los a perceber qual o papel social da profissão que estão começando a aprender; transmitir, compreender e fixar uma certa dose de informação básica sobre temas jurídicos; exercitar a capacidade de expressão, poder de síntese e habilidade de argumentação; e pensar (LACERDA, 2007, p. 15-16).

O mencionado projeto inseriu na grade curricular uma disciplina não obrigatória que leva o mesmo nome na qual, através de filmes paradigmáticos, se busca discutir, ensinar e tornar mais palpável o Direito ensinado na academia. Entretanto, assim como os demais recursos pedagógicos, é evidente a necessidade de um bom método,

que evite justamente o que se deseja combater com sua utilização: a passividade, o desinteresse e a alienação do aluno.

Com relação aos recursos pedagógicos audiovisuais, já alertava Antonio Carlos Gil (2009, p. 96):

Em suma, o professor, ao se decidir pela utilização de audiovisuais, deverá considerar que estes, apesar de serem atraentes e agradáveis, deveriam, em primeiro lugar, estimular o interesse pela matéria e não despertar a atenção sobre si mesmos. Uma regra básica para sua utilização poderia ser assim enunciada: “A realização dos objetivos da disciplina seria prejudicada se os recursos não fossem utilizados?” Se a resposta for “não”, o recurso deverá ser reconsiderado, a fim de justificar sua utilização.

Seguindo a linha de pensamento do autor supracitado, se a ausência do recurso audiovisual for capaz de prejudicar ou dificultar uma eficaz transmissão da disciplina, é bastante recomendável que tais meios sejam utilizados. Desse modo, entende-se que o cinema, como recurso audiovisual que é, pode ser ferramenta extremamente útil ao ensino jurídico, desde que seu emprego seja bem programado e realizado. O cinema não deve ser utilizado apenas como ilustração do conteúdo, mas transcender sua simples crítica, conforme ressaltam Diego Prezzi Santos e Rene Chiquetti Rodrigues (2014, p. 92-93):

Portanto, ainda que o uso do cinema como prática pedagógica constitua importante inovação no ensino de Direito, não atingiremos o verdadeiro potencial reflexivo que a obra artística nos proporciona se nos limitarmos a problematizar o filme apenas como uma ilustração de um conteúdo disciplinar, como mero texto a ser analisado – o filme como código. É necessário ir além da crítica (ou conteúdo) já exposta no filme, transcender o narrado penetrando no *não-dito*, nos silêncios eloqüentes das personagens e situações apresentadas, retomar a vivência proporcionada pela experiência cinematográfica a fim de (re)pensar o direito criticamente (seus fundamentos, sua legitimidade, sua eficácia,

suas contradições e como ele poderá se apresentar como ideologia maquiando os conflitos sociais) a partir de nossa faticidade, de nosso horizonte contextual socialmente compartilhado.

O ensino do direito através do cinema deve, portanto, ultrapassar sua clássica visão abstrata, mostrando o lado prático do que, à primeira vista, parece ao aluno apenas teoria.

3. A APRENDIZAGEM DO DIREITO ATRAVÉS DO CINEMA

Assim como o cinema, o direito é interdisciplinar, o que permite que ambos interajam entre si, favorecendo uma melhor perspectiva dos fenômenos sociais. Embora o direito derive da realidade social e a influencie, a linguagem jurídica – profissional e acadêmica – é ainda hoje caracterizada pelo vocabulário rebuscado e tecnicista, em geral pouco atrativo ao estudante. Nesse viés, é possível através da sétima arte aproximar o ensino do direito do mundo prático cotidiano, facilitando a apreensão dos conteúdos ao humanizar o ensino-aprendizagem. Nas precisas palavras de Ana Maria Viola de Sousa e Grasielle Augusta Ferreira Nascimento (2011, p. 112):

O conteúdo programático do ensino jurídico aborda conceitos positivados abstratos que se funda na exegese de textos legais e decisões jurisprudenciais. O conjunto das normas positivadas que completam a formação do profissional habilitado à prática judicial, por ser idealizado pelo poder legislativo, nem sempre atende aos anseios e clamor da sociedade, consistindo em uma imposição de leis. Do mesmo modo, as expressões técnico-jurídicas ensinadas nas instituições nem sempre de são de fácil compreensão, dada a sua abstração, pois sua análise requer uma destreza de subjetividade. São conceitos transmitidos no ensino jurídico, com a mesma estrutura e abrangência como foram sedimentados através de critérios doutrinários, com um caráter estático. Para a exata aplicação do direito esses ensinamentos devem estar

correlacionados a capacidade de interpretação com os elementos oferecidos pela sociedade atual. O dinamismo necessário para exercitar a correlação entre a teoria acadêmica e a realidade social pode ser revelado pela prática do cinema. O uso de um sistema de comunicação mais dinâmico da arte cinematográfica propicia interação do abstracionismo legislativo e a realidade factual.

O cinema favorece, pois, a aprendizagem do direito numa sociedade contemporânea caracterizada por ser eminentemente imagética (CARVALHO; COSTA, 2010, p. 8). As imagens são capazes de influenciar e prender a atenção humana em seus mais diversos formatos, daí porque as películas – aliando estímulos visuais aos auditivos – se mostram tão úteis à educação em todos os seus níveis. No ensino superior de direito não é diferente: o cinema tem o poder de aguçar a imaginação do estudante e fazê-lo contextualizar melhor o conteúdo jurídico passado, tornando, assim, sua aprendizagem mais efetiva.

A efetividade do aprendizado é um desafio sempre presente na vida do professor, além de possuir valor inestimável para a futura vida profissional do aluno. Mais que um aprendizado “para a prova”, ou para a obtenção do título de bacharel, o conteúdo curricular do direito visa proporcionar ao discente conhecimento necessário ao exercício de seu ofício. O já mencionado ensino “bancário” apontado por Paulo Freire se mostra, pois, como entrave à verdadeira assimilação do conhecimento adquirido: quando o ensino não é humanizado, a tendência é um aprendizado apenas teórico e mecânico.

Nas palavras de Ana Carla de Oliveira Melo Costa Pinho (2013, p. 37):

É quase uma ignorância erudita que dota o aluno exclusivamente de conhecimentos técnicos, enciclopédicos, deixando de lado a reflexão crítica acerca das questões profundas acerca da humanidade e da civilização. É algo totalmente divorciado dos saberes do senso comum que os alunos trazem para a sala de aula e, ainda, totalmente apartado e descontextualizado da dinâmica social em que estão inseridos.

Se é certo, pois, que o “saber jurídico não se esgota nas leis e nos manuais, não havendo separação da norma jurídica e da realidade” (SOBRAL; PESSOA, 2020, p. 127), o ensino humanizado se torna imprescindível ao aprendizado do direito, e o cinema aparece como verdadeiro facilitador da tarefa de tornar efetivo e duradouro o conhecimento apreendido pelo aluno. A arte torna prazerosa e natural a aprendizagem, dando vida aos códigos e manuais e estimulando a busca de um saber mais crítico e prático do direito.

Além disso, a própria atividade de ensinar se torna mais prazerosa quando se percebe o engajamento do aluno, o que estimula o professor a esforçar-se ainda mais na formação do estudante. Os debates e críticas provocados pelos filmes em sala de aula desenvolvem a argumentação tão cara à atividade jurídica e aproximam professores e alunos na construção de um saber exemplar, como bem destaca Joseph Lowman (2004, p. 287):

Os professores também devem buscar um ensino excelente em sala de aula porque é sempre mais gratificante tentar fazer bem alguma coisa do que se resignar à mediocridade. Professores universitários geralmente têm grandes necessidades de realização, como se superar em qualquer coisa que empreendam; de outra forma não teriam conseguido passar por tanto estudo. A sala de aula é uma arena legítima para satisfazer a necessidades de realização, embora o prestígio e as recompensas monetárias não sejam substanciais, comparados com aqueles da publicação, consultoria ou administração. Os membros do corpo docente devem incluir o ensino excelente para a graduação entre as metas em relação às quais eles se empenham para satisfazer a suas necessidades de realização, mas devem reconhecer que as recompensas serão grandemente internas, assim como são para os estudantes orientados para a aprendizagem.

Todavia, se o professor deseja atingir tal ensino excelente e sentir-se verdadeiramente gratificado, é necessário que essa abordagem metodológica seja bem efetuada, pois para evitar dispersão, “o docente

deve estar atento, intermediar as discussões e promover atividades sem se afastar da finalidade que pretende atingir” (COUVRE; ALVES, 2020, p. 274). Quando bem utilizado, o cinema pode ampliar os horizontes da percepção dos alunos quanto ao mundo jurídico e facilitar sensivelmente o aprendizado crítico.

Ressaltam Luís Carlos Cancellier de Olivo e Renato de Oliveira Martinez (2016, p. 157), nesse sentido:

Desta forma, o próprio caráter didático do Cinema, que tanto interessa aos estudiosos da área, deve sempre ser explorado com muita cautela, pois a sensação de realismo intrínseca à linguagem cinematográfica pode conduzir a conclusões errôneas quanto à efetiva correspondência entre o “real” e o seu pretense retrato em determinado filme. Além disso, considerando que boa parte da produção cinematográfica a esse respeito é estrangeira, os estudos dessa área no Brasil devem também estar atentos para as diferenças existentes entre o nosso sistema jurídico e o do país em que o filme foi produzido, o que implica muitas vezes um exercício de direito comparado.

Assim, é possível afirmar que o cinema - quando bem explorado - tem grande potencial de humanização e efetivação da aprendizagem jurídica, mostrando-se de sensível valia ao trabalho do professor e à assimilação de conhecimento pelo alunado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa, foram explanados os aspectos gerais pertinentes ao ensino jurídico interdisciplinar, com vistas à confirmação da hipótese de que o cinema pode ser utilizado como instrumento pedagógico de grande utilidade para a humanização e efetividade da aprendizagem do direito, tema tão caro à ciência metodológica do ensino superior. Não obstante tal demonstração geral, este estudo chegou aos resultados intermediários que se seguem.

Inicialmente, foram traçados os principais acontecimentos pertinentes ao ensino jurídico no Brasil: sua tardia chegada ao país, seu caráter intrinsecamente tecnicista e burocrático, sua contribuição à manutenção das instituições existentes e a dificuldade no ensino-aprendizagem desta ciência resultante de tais características. Mostrou-se o quanto o ensino manualista e dogmático prejudica até hoje a aproximação do direito à realidade e a efetivação de mudanças tão necessárias à sociedade. Demonstrou-se, em seguida, o quanto esse mecanicismo do magistério superior afeta a compreensão do direito pelo aluno e gera dificuldades na contextualização dos conteúdos com sua vivência real. A falta de humanização do ensino gera no aluno uma memorização efêmera das matérias, que geralmente dura apenas até a conclusão do curso ou até a aprovação em um concurso, e cria profissionais com deficiente senso crítico, muitas vezes incapazes de inovar na carreira e propor reais mudanças no sistema.

Tal situação começa a se modificar com a Lei nº 9.394/96, que propôs um ensino menos repetitivo e mais reflexivo no Brasil. No âmbito jurídico, a Resolução nº 5 de 2018 do CNE/CES trouxe importante evolução ao declarar que o ensino no curso de direito deve ser interdisciplinar e humanizado. Abrem-se, pois, as condições para introdução de diferentes perspectivas no ensino jurídico, visando favorecer a aprendizagem do estudante através dos mais diversos aportes pedagógicos, bem como aproximar a ciência jurídica da realidade vivenciada pelo discente. Em busca de um ensino exemplar e mais moderno, conectado aos novos tempos, a chamada educação bancária – que vê o aluno como mero depositário de conhecimento – perde terreno para um ensino mais crítico e provocativo da participação do estudante. O presente trabalho propõe, nesse intento, como meio útil e eficaz ao ensino do direito crítico e humanizado, a utilização interdisciplinar do cinema, com vistas a uma melhor aproximação aluno-professor, bem como a uma assimilação duradoura do conteúdo ministrado.

A passividade do aluno característica do ensino clássico não mais se justifica no mundo contemporâneo, em veloz e constante modificação, e no qual subsistem tantos problemas e desigualdades sociais. A arte – que inspira e também é inspirada pelo direito - pode, nesse propósito, ser grande aliada do professor na transmissão de um conhecimento tanto mais lúdico, quanto mais provocativo de debates e questionamentos. Assim é que o cinema se apresenta como valioso aporte pedagógico, que em grande medida pode facilitar a aprendizagem e induzir a reflexão para além dos manuais. Alertou-se, entretanto, para a necessidade do bom uso desta ferramenta: sem uma oportuna estruturação metodológica do ensino, o uso do cinema no curso jurídico pode surtir efeito contrário ao desejado, dispersando as atenções, gerando debates desnecessários e alheios ao conteúdo curricular e até mesmo um clima de animosidade na classe. É por esse motivo que se faz de extrema importância a boa escolha dos filmes a serem utilizados, o controle das discussões pelo professor e a efetiva contextualização entre a obra e a matéria de ensino tratada.

Mais adiante, demonstrou-se o sucesso do Projeto *Direito e Cinema* da FGV, ressaltando suas finalidades alcançadas, dentre elas: a sensibilização dos alunos para atuar perante a realidade; uma melhor percepção do papel social da profissão jurídica; a transmissão, compreensão e fixação de conhecimentos jurídicos; a melhoria da capacidade de expressar-se, sintetizar os temas aprendidos e de argumentar; e, por fim, o estímulo à reflexão crítica no aluno. Ao final, restou ressaltada a utilidade da arte cinematográfica no apoio ao ensino do direito, ao descomplicar conceitos à primeira vista obscuros aos alunos, tornando o conteúdo aprendido mais realista e palpável, o que favorece em grande medida a aprendizagem. Metodologicamente bem programado, o uso do cinema no ensino jurídico se mostra capaz de humanizar o aprendizado, tornando-o mais natural, efetivo e duradouro.

Observar o bom aprendizado do aluno é extremamente gratificante ao professor. De outro lado, o ensino através de meios tanto mais

profundos quanto prazerosos é uma notável estratégia de captação da atenção do alunado e de obtenção de bons resultados avaliativos. Essa troca, por fim, favorece não apenas aos alunos e professores, mas à arte (e aqui se inclui o cinema), o direito, e a sociedade de maneira geral.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito (o triunfo tardio do direito constitucional no Brasil). In: **Themis**: revista da ESMEC, v. 4, n. 2, 2016. p. 13-100.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 de jan. de 2021.

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 17 de jan. de 2021.

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/19394.htm. Acesso em: 18 de jan. de 2021.

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: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113. Acesso em: 18 de jan. de 2021.

CARVALHO, Valeria de Sousa; COSTA, Rodrigo Vieira. O Cinema como Ferramenta do Ensino Jurídico. In: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 6., 2010, Salvador. **ANAI DO VI ENECULT**. Salvador: Cult, 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24760.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

COUVRE, Tâmis Hora Batista Fontes; ALVES, Míriam Coutinho de Faria. O uso do cinema como recurso pedagógico ao ensino jurídico em tempos pós-modernos. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito**: reflexos para além das salas. Aracaju: Criação, 2020. p. 259-277. *E-book*.

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

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

LACERDA, Gabriel. **Direito no cinema**: relato de uma experiência didática no campo do Direito. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as Técnicas de Ensino**. Tradução de Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004.

OLIVO, Luís 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. **Anais do CIDIL**, p. 144-165, 2016. Disponível em: <http://rdl.org.br/seer/index.php/anacidil/article/view/177>. Acesso em: 18 de jan. de 2021.

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. Aracaju: Criação, 2020. *E-book*.

PINHO, Ana Carla de Oliveira Mello Costa. **Cinema como recurso pedagógico no curso de direito**: quebrando paradigmas. 2013. 236 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/998/1/ANA%20CARLA%20DE%20OLIVEIRA%20MELLO%20COSTA%20PINHO.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PORTAL EDUCAÇÃO. **A origem da sétima arte - Cinema**. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-origem-da-setima-arte-cinema/53247#>. Acesso em: 16 jan. 2021.

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**, [S.L.], v. 1, n. 34, p. 78-96. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2067>. Acesso em: 17 jan. 2021.

SOBRAL, Willde Pereira; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. Ensino jurídico, interdisciplinaridade e a formação humanística do profissional do Direito. In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; ALMEIDA, Rafaela de Santana Santos (org.). **Sobre Ensinar e Pesquisar Direito**: reflexos para além das salas. Aracaju: Criação, 2020. p. 117-134. *E-book*.

SOUSA, Ana Maria Viola de; NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira. Direito e Cinema-uma visão interdisciplinar. **Revista Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 14, 2011.

SUNDFELD, Roberta; SUNDFELD, Carlos Ari. O Direito na arte de Chaplin e Kafka: ensaio de comparação de tempos modernos com Na Colônia Penal. **Revista Direito GV**, v. 1, n. 2, p. 247-252, 2005.

O ENSINO VIRTUAL DO DIREITO: ENTRE ARTIFICIALIDADE DA INTELIGÊNCIA E O HUMANISMO DA SABEDORIA

Francisco Gerlandio Gomes dos Santos
Carlos Augusto Alcântara Machado

RESUMO:

A inteligência artificial, ou a capacidade da máquina aprender, vem revolucionando o mundo em diversos aspectos, retirando do homem inúmeras tarefas, que não demandam processo criativo. Porém, essa racionalidade não humana gera variadas questões para o Direito, como, especialmente, o protagonismo da máquina no processo ensino-aprendizagem da própria ciência jurídica. O presente artigo não busca apontar soluções técnicas para um professor virtual de Direito. Com base em pesquisa bibliográfica e normativa, metodologicamente dedutiva, demonstra-se que, embora surgindo um professor não humano, o magistério humanizado do Direito, por ser a ciência que normatiza as relações sociais justas, continua sendo o determinante para o desenvolvimento social.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; virtual; direito; humanismo.

ABSTRACT:

Artificial intelligence, or the machine's ability to learn, has revolutionized the world in many ways, removing from man countless tasks that do not require a creative process. However, this non-human rationality generates several questions for the Law, such as, especially, the role of the machine in the teaching-learning process of the legal science itself. This article does not seek to point out technical solutions for a virtual law professor. Based on methodologically deductive bibliographic and normative research, it is shown that, although a non-human professor appears, for being the science that normalizes fair social relations, the humanized teaching of Law continues to be the determinant for social development.

Keywords: teaching; learning; virtual; right; humanism.

INTRODUÇÃO

A história da humanidade demonstra que os seres humanos têm a convivência como elemento estrutural de sua própria evolução e, por consequência, do desenvolvimento social.

No entanto, a mera convivência não foi suficiente a fazer do homem um animal diferente dos demais, o que só ocorreu com o surgimento da linguagem mítica, apontada por Harari (2019) como divisor de águas entre a vida nômade e a existência das megalópoles.

Ainda na linha do pensamento de Harari (2019, p. 33-41), o próprio Direito, enquanto sistema de normas e institutos que regula, no plano da realidade, a interdependência social pacífica, é um dos produtos da capacidade humana de abstração.

A universidade, outra abstração que surgiu para incrementar a evolução e o desenvolvimento humano, como não poderia deixar de ser, reunia jovens na presença de um professor, a quem incumbia explicarlhes a natureza das coisas e lhes apresentar outros mitos, a exemplo da Justiça e da Lei.

Nesse contexto, surgiu a tecnologia e, em consequência, uma rede mundial de computadores, por meio da qual as pessoas puderam mais do que se comunicar além das fronteiras: passaram a dividir conhecimento.

O presente artigo se apoia em pesquisa bibliográfica e normativa, e propõe a prevalência da importância do ensino humanizado do Direito, diante das possibilidades, benefícios e desafios do ensino virtual do Direito.

Aponta-se, inicialmente, que o ensino a distância, embora nunca tenha sido privilegiado, não sem boas razões para tanto, mostrou-se uma alternativa viável diante da pandemia de COVID 19.

Demonstra-se, em seguida, que mesmo com o surgimento de uma artificialidade capaz até de discorrer sobre complexos institutos do Direito, a máquina não suplanta a singularidade de uma relação humanizada.

Em sede de conclusão, dir-se-á que o professor virtual é um instrumento possível, já que a tecnologia segue os rumos do mercado, mas isso não afasta a necessidade de manutenção de um professor que mantenha uma relação pessoal e presencial com o aluno.

1. O ENSINO DE DIREITO À DISTÂNCIA: ENTRE A POSSIBILIDADE E OS DESAFIOS

Tanto quanto as catedrais, as universidades são típicos produtos da Idade Média (RASHDALL, 1952, 3v. p.3), e foram construídas para permitir a unificação de tempo e espaço. A concentração do alunato perante o professor permitia maior difusão do conhecimento, já que a um só tempo, num só lugar, várias pessoas podiam ter acesso à ciência.

Por outro lado, os livros, cuja concentração em bibliotecas também demonstra que o ser humano sempre precisou lidar com tempo e espaço únicos, terminaram sendo transportados entre os extremos dos oceanos.

Com o trânsito dos livros, o conhecimento foi produzido e difundido com mais intensidade. Contudo, a trafegabilidade do conhecimento escrito não diminuiu a importância da concentração dos estudiosos nos centros acadêmicos.

Apesar da inegável importância das universidades para todas as ciências, elas não ficaram imunes a críticas. Tocqueville (2000, p. 50-51), por exemplo, observou que a Universidade de Oxford tem uma grande área territorial, que expressa mais o ideário medieval de privilegiar a propriedade privada, do que propriamente uma necessidade para os estudantes da época.

O formato presencial das universidades se manteve até mesmo após a “Segunda Modernidade” (BECK, 2002, p. 67-83; 2011, p. 189-190 e p. 231). É dizer: embora em cenários completamente distintos, a presencialidade na Educação se estende do período medieval aos tempos atuais, em que a comunicação remota é a tônica.

Embora Beck tenha buscado vincular especificamente os impactos do desenvolvimento tecnológico no meio ambiente natural, seus estudos o levaram à conclusão de que houve uma substancial mudança nas divisões de trabalho e relações de mercado, de um lado, e mobilidade e consumismo, de outro.

O processo de ensino-aprendizagem também sofreu os influxos dessa mudança, considerando o incremento de novos recursos audiovisuais. Assim, os professores inseriram os avanços da tecnologia no tradicional modelo de aula expositiva presencial.

Nesse cenário de diminuição das distâncias e amplificação das escolhas, a modalidade de ensino a distância “está crescendo globalmente e tem se tornado um instrumento fundamental de promoção de oportunidades para muitos indivíduos” (ALVES, 2011, p. 83).

Conquanto Alves, amparada em Maia e Mattar, aponte que a modalidade de ensino a distância seja “usada na Educação Básica, no Ensino Superior, em universidades abertas, universidades virtuais, treinamento governamentais, cursos abertos, livres etc.”, cabe destacar que essas possibilidades continuam mantendo o protagonismo do ensino humanizado como elemento fundante da relação ensino-aprendizagem.

Especificamente quanto ao Curso de Direito, por se tratar da ciência que busca racionalizar e normatizar as relações sociais justas (o plano do dever ser), estabelecendo direitos, deveres e responsabilidades em torno das ações humanas (o plano do ser), ascende uma peculiar importância do professor humano.

Permitir que as “regras de conduta que, desde o nascimento até a morte, dirigem nesta ou naquela direção as nossas ações” (BOBBIO, 2003, p. 23) fossem submetidas ao escrutínio exclusivo das máquinas seria aceitar a impropriedade ontológica de se permitir que a ciência do humanismo possa ser dominada pela robotização.

Diante dos déficits intrínsecos às relações sociais pautadas pela distância, o Ensino a Distância do Direito ainda não foi formalmente

autorizado no Brasil¹. Vem sendo utilizado, contudo, em nível de pós-graduação há alguns anos(...), considerando o nível de maturidade dos alunos atingidos, bem como se tratar de cursos cujo objetivo principal é a especialização em determinado assunto, não propriamente a formação humanizada do jurista.

Com a pandemia de COVID 19, as universidades aceitaram a modalidade de ensino do Direito não presencial no âmbito da graduação, passando a adotar atividades comunicativas assíncronas² e síncronas. Ou seja, com o contato direto e imediato do professor ou sem ele.

O cenário pandêmico, contudo, não é o mais adequado para aferir os reais impactos dessa modalidade de ensino em condições de vida normal, já que a imposição do distanciamento social visa a sanar uma crise sanitária e não a ordenar o comportamento humano em definitivo.

Entre os desafios que o Ensino a Distância apresenta, além do considerável prejuízo relacional na formação do aluno, já que não otimiza uma proximidade humana, surgem também as dificuldades inerentes aos mecanismos de avaliação, dados os riscos de que os alunos possam se fazer substituir por terceiros ou proceder a consultas indevidas.

O aspecto positivo é a possibilidade de ampliar o tempo livre dos alunos, na medida em que não se veem obrigados a gastar frações desse tempo no trajeto casa-universidade-casa.

Sen (2010, p. 170) expõe a liberdade de escolha como critério de desenvolvimento, não somente no aspecto econômico, mas como

1 Em que pese notícia veiculada pelo sítio virtual Consultor Jurídico (2021), de que uma faculdade pernambucana teve autorização para ofertar o curso de Direito a distância, não foi possível identificar a respectiva Portaria do Ministério da Educação, fazendo inferir que a liberação desse curso ainda não foi integralmente realizada.

2 Na Universidade Federal de Sergipe, por exemplo, os cursos da Graduação e Pós-Graduação, nos termos da Portaria nº 781/2021/GR, foram suspensas até 31 de julho de 2021, e se desenvolveram nesse período remotamente. Disponível em: <https://www.ufs.br/conteudo/64998-veja-como-fica-o-funcionamento-de-setores-da-ufs>. Acesso em: 17 jul. 2021.

garantia das liberdades políticas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora (2001, p. 38).

Não se trata da mera escolha entre o ensino presencial e o remoto, porém, de se permitir mais liberdade de opção aos estudantes, considerando suas circunstâncias pessoais, preferências e oportunidades.

Vale ressaltar, de igual forma, que a questão não se limita a uma análise de custos econômicos ou dificuldades estruturais, vez que é dever comum de todos os entes da Federação proporcionar os meios de acesso à educação, conforme art. 23, V, da Constituição Federal³.

Também não é possível adstringir o tema às possibilidades de atualização tecnológica. O que se deve ter em conta é que permitir mais oportunidades de acesso ao conhecimento pode redundar em Igualdade. Por outro lado, ao neutralizar eventuais dificuldades para o acesso presencial, pode substancializar a Liberdade.

Nesse sentido, embora o Ensino do Direito apresente benefícios, os riscos inerentes apontam que somente é possível de forma não integral, já que a presencialidade do professor humano, pilar educacional que assegura humanismo, é imprescindível à formação humanista do cientista jurídico.

Nessa linha de raciocínio, convém ainda acentuar que o estudo a distância não se confunde com a virtualidade educacional. Bernardo (2012, p. 4-5) aponta diversos conceitos⁴ para o Ensino a Distância, sendo a possibilidade de realização de atividades assíncronas, total ou parcialmente, o ponto comum a cada um desses conceitos. Em nenhum deles, a abstração humana se afigura presente.

3 Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:
(...)

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;

4 A autora cita os conceitos de Dohmem (1967), Peters (1973), Moore (1973), Holmberg (1977) e Keegan (1991). Para detalhamento, remete-se o leitor ao artigo Educação a Distância: Fundamentos e Guia Metodológico, de Viviane Bernardo.

2. A SALA DE AULA VIRTUAL: UMA REALIDADE INEGÁVEL

A despeito de se reconhecer que o ensino a distância do Direito represente riscos à formação humanizada, é forçoso admitir que a manutenção do ensino presencial não trouxe o incremento qualitativo que se esperava no Brasil.

Sobral e Pessoa (2020, p. 121) indicam dados do Censo da Educação Superior de 2017 e da Fundação Getúlio Vargas que demonstram um percentual de 44 % de reprovação no Exame de Ordem dos graduados em Direito.

O dado é preocupante porque, ainda na esteira do pensamento dos autores (2020, p. 120), “o ensino jurídico alicerçado somente na lei” desconsiderou que “novas tecnologias e as experiências humanas trouxeram ao Direito outras perspectivas de atuação”.

A par de questões fundamentais, que o Direito só poderá responder com auxílio de outros campos do saber, a exemplo da “Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia” (SOBRAL; PESSOA, 2020, p. 123), surgem os algoritmos que trazem em si a possibilidade de redefinir tempo e espaço, além de coisificar o ser humano, cujos dados pessoais passam a ser mercantilizados e utilizados com mecanismo de interferência no Poder Político e Econômico.

Nesse sentido, o estudo da Fundação Getúlio Vargas, levado a cabo pelos pesquisadores Felisoni e Godoi e publicado na revista britânica *Computers & Education*, demonstra a correlação entre o tempo de uso de celulares e a deficiência de aprendizagem, tendo os autores observado que “classroom studies showed negative effects on learning and recall”⁵ (2018, p. 3).

Assim, enquanto o aluno recorre a recursos audiovisuais e a mecanismos de acesso à informação mais rápida, sem limitações

5 Em tradução livre, do original: estudos em sala de aula mostraram efeitos negativos na aprendizagem e na memória.

geográficas nem temporais, o professor é sobrecarregado do ônus de promover um magistério ainda mais estimulante do que as cores e a dinâmica efusiva da Educação 4.0, sobre a qual Côtres (2020, p. 210) expõe:

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 criação e o manejo de bancos de dados, “um dos maiores problemas da privacidade na sociedade contemporânea e tecnológica” (SILVA; MELO, 2019, p. 4), evidencia não só a necessidade de uma regência legal, o que veio a ocorrer no Brasil com a publicação da Lei 13.079/2018, mas sobretudo a necessidade de que os protagonistas jurídicos sejam formados sob a perspectiva de que terão de “operar” a incidência do direito não apenas quanto a atos e fatos, mas, talvez até mais intensamente no futuro, quanto ao fluxo de dados no plano virtual.

Mais do que decidir sobre o reflexo do mundo virtual no direito das pessoas, esses mesmos atores do cenário jurídico terão de lidar com a própria inteligência artificial, como instrumento de manejo processual. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Justiça já editou a Resolução nº 332, de 21 de agosto de 2020, que dispõe sobre a “ética, a transparência e a governança na produção e no uso de Inteligência Artificial no Poder Judiciário e dá outras providências”.

Como já pontuado anteriormente que o Ensino a Distância é uma possibilidade, que pode ser ofertada de maneira não integral a quem preferir essa modalidade de ensino, e demonstrado que a sala de aula contemporânea transcendeu de arena interpessoal a uma arena cosmopolita, consideram-se a seguir os desafios do professor ante a possibilidade de influxos puramente mercadológicos pretenderem a substituição da sabedoria humana pela inteligência artificial.

3. O PROFESSOR DE DIREITO NA ERA VIRTUAL

Um dos avanços mais significativos trazidas pela computação foi a qualidade gráfica. Cores, movimentos e detalhes foram levados ao extremo da perfeição, com bits, pixels e, agora, com a denominada tecnologia 4k.

Porém, uma pergunta a se fazer é: um computador terá um dia o aparato tecnológico capaz de produzir uma obra de arte, como *Mona Lisa*? Ainda que a resposta seja afirmativa, outro questionamento se desdobra a partir desse: se a máquina puder chegar ao nível da arte de Leonardo Da Vinci, não se perderia a singularidade da obra?

Ainda que a inteligência artificial já tenha tomado diversos postos de trabalho humanos, algumas atividades estão essencialmente intrincadas à criatividade, sensibilidade e empatia, que as tornam ainda mais especiais quando não contornadas pela artificialidade.

Atualmente, já são comuns os sítios virtuais de pesquisa, que dão respostas a perguntas em átomos de segundo, porém, o fornecimento de informações rápidas, a pronta disponibilização de conteúdo é só uma parcela do árduo trabalho catedrático

Por outro lado, a atividade do magistério não se limita às pessoas que supostamente tenham dons pedagógicos, vez que, embora haja no ministério pedagógico um componente artístico, a técnica é substancial.

O professor, antes de tudo, deve conhecer com profundidade o conteúdo que pretende ministrar, e ainda que não consiga todo o plexo de informações que o mundo produz diariamente sobre determinado tema, necessita superar as expectativas do alunato.

O conceito de arte é polissêmico, havendo quem se apoie em Santo Agostinho para dizer que arte é uma palavra muito usada, porém, pouco conhecida (FERREIRA, 2014, p. 21). Para os fins do presente trabalho, adota-se a definição de Ferreira (2014, p. 22), de que arte é “o conjunto de atos criadores ou inovadores presentes em qualquer cultura humana”.

A arte não se resume ao estético, mas se põe como todo produto da criatividade e da inovação de um ser humano e que estimula a percepção sensorial de outro ser humano.

Os conceitos de certo e errado não se prestam para delimitar a aula. Não há aula certa, nem errada. Mas, sem dúvidas, há aulas criativamente singulares, e eis o ponto de distinção entre o professor virtual e o humano: a sabedoria!

É a sabedoria do professor, adquirida pela comunhão entre a técnica e a arte, que se afigura capaz de despertar no alunato o desejo de imitar outro humano – o mestre – e ter condições de apreciar a magnitude humana, mantendo o caráter instrumental da inteligência artificial.

O surgimento do professor virtual não é condicionado a uma teoria, mas a influxos do próprio mercado, como já apontado, que sempre apresenta inovações, algumas impensáveis, mas que rapidamente chegam ao cotidiano humano, tal como a telefonia móvel, cujos aparelhos celulares atualmente são verdadeiros minicomputadores.

Cabe, no entanto, ao Direito regulamentar essa nova dinâmica que bate às portas das instituições de ensino do Direito, valendo apontar como norte dessa regência a já citada Resolução nº 332, do Conselho Nacional de Justiça, que, embora especificamente destinada a reger a inteligência artificial no âmbito dos Tribunais, adota paradigmas de fundamentação mais genéricos, destacando-se, dado o elevado grau de potencialidade desenvolvimentista e por terem, por si só, carga axiológica de acentuado humanismo, os seguintes *consideranda*:

CONSIDERANDO que a utilização da Inteligência Artificial deve se desenvolver com vistas à **promoção da igualdade, da liberdade e da justiça, bem como para garantir e fomentar a dignidade humana;**

(...)

CONSIDERANDO a ausência, no Brasil, de normas específicas quanto à governança e aos **parâmetros éticos** para o desenvolvimento e uso da Inteligência Artificial

A adoção desses paradigmas de fundamentação afastam o risco de um professor virtual desconsiderar o humanismo integral (MARITAIN *apud* MACHADO, p. 51 a 94), distante de falácias que se pretendem humanistas, embora possam impulsionar a exclusão.

Anjos Filho (2013, p. 4297) aponta a dignidade da pessoa humana como fundante do próprio Direito e elenca a busca por uma liberdade alargada como dever estatal.

A aproximação dos estudantes de Direito ao campo da inteligência artificial pode até representar um elemento de liberdade alargada, por permitir ao aluno ter mais mecanismos e opções de aprendizagem, a exemplo de recursos telemáticos que facilitem o processo de compreensão acerca da ciência que normatiza o convívio social.

No entanto, os impactos que o professor leva à formação do aluno não se limitam ao aprofundamento do conhecimento do Direito, na verdade, chegam à condição de referencial de comportamento e de liderança.

Lowman (2004, p. 22) observa que as pessoas descreviam os melhores dois ou três professores universitários com designativos de “entusiástico”, “culto”, “interessante”, “preocupado comigo e com meu aprendizado”, “acessível aos estudantes”, “motivador”, “desafiador, embora apoiando” ou “dedicado”.

Tais referenciais desapareceriam se o objeto de avaliação dos alunos fosse um programa, por mais que sofisticado que seja. Aliás, a própria adjetivação de um professor virtual levaria, por via reflexa, à adjetivação do ser humano que o criou ou que lhe forneceu os algoritmos de funcionamento.

Por isso, ainda que tecnicamente seja possível a criação de um instrumento tecnológico que supostamente ensine, e que venha a ser chamado de professor virtual, tal instrumento não pode substituir integralmente o professor humano no Ensino do Direito, sob pena de uma intransponível incongruência ontológica: a máquina, supostamente, conduziria ao humanismo, atributo que não se limita ao campo da inteligência artificial. Vai além: abrange o espectro da sabedoria humana.

CONCLUSÃO

O processo ensino-aprendizagem tem sua essência na relação humana, estabelecida no imediatismo geográfico e temporal. Essa dinâmica prosseguiu até os dias atuais. O advento da tecnologia e da informática levou os seres humanos a considerar o processo ensino-aprendizagem sem a simultaneidade presencial de alunos e professor, percebendo-se que era possível educar mesmo à distância.

O incremento cada vez mais rápido de novas tecnologias, que eram inimagináveis em tempos remotos, mas que já estão no cotidiano das pessoas, faz o estudo do Direito transcender as paredes da sala de aula.

Nesse novo cenário, impõe-se considerar a possibilidade de que o mercado demande a criação de um professor artificial (a inteligência não humana), que, para além da capacidade de aprender, possa vir a ser capaz de ensinar.

Contudo, mesmo incrementando oportunidades de escolhas e possibilitando mais liberdades ao alunato, o que pode redundar em desenvolvimento social, o implemento de mecanismos virtuais no ensino do Direito não prescinde do ensino humanizado, devendo permanecer com a natureza de acessório do processo didático humanizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. São Paulo: RBAAD, vol. 10, 2011.

ANJOS FILHO, Robério Nunes dos. **Direito ao Desenvolvimento**. São Paulo: Saraiva, 2013. Versão Kindle. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/>. Acesso em: 3 jan. 2021.

BECK, Ulrich. **Liberdade ou capitalismo**. Ulrich Beck conversa com Johannes Willms. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BERNADO, Viviane. **Educação a distância: fundamentos e guia metodológico**. UNIFESP Virtual, 25 out. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232673965_Educacao_a_Distancia_Fundamentos_e_Guia_Metodologico/link/0fcfd5089a789af50b000000/download. Acesso em: 12 dez. 2020.

BOBBIO, Norberto. **Teoria da Norma Jurídica**. Tradução de Ariani Bueno Sudatti e Fernando Pavan Batista. 2 ed. Baurur: EdiPRO, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/douconstituicao88.pdf. Acesso em: 8 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 13.079, de 14 de agosto de 2018**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 157, p. 57, 14 ago. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36849373/do1-2018-08-15-lei-no-13-709-de-14-de-agosto-de-2018-36849337. Acesso em: 8 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 332, de 21 de agosto de 2020**. Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3429>. Acesso em: 1 jan. 2021.

CONJUR. MEC aprova graduação em Direito 100% *online* de faculdade pernambucana. 1 ago. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-ago-01/mec-aprova-graduacao-direito-100-online-faculdade-recifense>. Acesso em: 8 ago. 2021.

CÔRTEZ, Priscila Cavalcanti. A metodologia do ensino híbrido para encarar os desafios jurídicos na era da educação 4.0. In: 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. Aracaju, SE: Criação Editora, p. 207-2020, 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: [Educara_28.pmd \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/educar/28/pmd). Acesso em: 30 nov. 2020.

FERREIRA, Debora Pazetto. **Investigações acerca do conceito de arte**. Tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Apresentação: 21 nov. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9RVFC9/1/tese_final_com_ficha.pdf. Acesso em: 2 jan. 2021.

GODOI, Alexandra Strommer; FELISONI, Daniel Darghan. Cell phone usage and academic performance: An experiment. Computers & Education, Elsevier, vol. 117, fev. 2018, p. 175-187. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131517302324?via%3Dihub>. Acesso em: 1 jan. 2021.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens** – uma breve história da humanidade, tradução Janaína Marcoantonio. 42. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MACHADO, Carlos Augusto Alcântara. **A fraternidade como categoria jurídica: fundamentos e alcance** (expressão do constitucionalismo fraternal). Curitiba: Appris, 2017.

RASHDALL, Hastings. What is a university? *In: The Universities of Europe in the Middle Ages*. (1895). London: Oxford, 1952.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SILVA, Lucas Gonçalves da; MELO, Bricio Luis da Anunciação. **A lei geral de proteção de dados como concretização da autonomia privada em um mundo cada vez mais tecnológico**. Revista Jurídica Unicuritiba. Curitiba. V.03, n.53, p.354-377, jul.-set. 2019

SOBRAL, Willde Pereira; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. Ensino Jurídico, Interdisciplinaridade e a Formação Humanística do Profissional do Direito. *In* 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. Aracaju, SE: Criação Editora, p. 117-134, 2020.

TOCQUEVILLE, A. **As viagens à Inglaterra e à Irlanda**. São Paulo: Imaginário, 2000.

A METODOLOGIA DO INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS TRIBUTÁRIOS COMO MODELO PARA O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL¹

Henrique Ribeiro Cardoso
Mateus Levi Fontes Santos

RESUMO:

O artigo analisa o estado da arte do ensino jurídico no Brasil e constata que ele revela inúmeras fragilidades metodológicas. A hipótese aventada é que a adoção de métodos ativos tem o potencial de superá-las. Sistematizados as críticas dessa ordem e os métodos de participação ativa, o artigo propõe a metodologia do Instituto Brasileiro de Estudos Tributários como um exemplo brasileiro exitoso e modelo viável a ser replicado por outras faculdades de Direito no país. Para tanto, o artigo adota uma abordagem indutiva, com recurso à técnica de pesquisa bibliográfica e com objetivo metodológico exploratório e propositivo.

Palavras-Chave: ensino jurídico no Brasil; métodos ativos; metodologia do IBET.

ABSTRACT:

The article examines the state of art of legal education in Brazil and identifies that it reveals several methodological weaknesses. The hypothesis that arises is that the use of active methods has the potential to overcome them. Systematized the main criticisms of this sort and methods of active participation, the article presents the methodology of the Brazilian Institute of Tax Studies as a successful brazilian example and a viable model to be replicated by other law schools in the country. In doing so, the article adopts an inductive approach, using the technique of bibliographic research and with an exploratory and propositional methodological goal.

Keywords: legal education in Brazil; active methods; IBET's methodology.

1 Este texto é uma versão resumida de artigo, de mesmo título, aprovado e publicado nos anais do III Evento Virtual do Conpedi.

INTRODUÇÃO

O Brasil conta atualmente com mais de mil quinhentas faculdades de Direito, o que lhe confere o topo no *ranking* mundial (JOTA, 2020). O número de cursos de graduação saltou, entre 1995 e 2017, de 235 para 1.203 (OAB; FGV, 2020, p. 41). O Brasil não só forma muitos bacharéis em Direito, como também detém, em termos proporcionais, um dos maiores números de advogados no mundo, senão o maior. A título comparativo, o Brasil possui um advogado para 190 habitantes, ao passo que nos Estados Unidos da América e na Inglaterra há, respectivamente, um advogado para cada 244 e 486 habitantes (MIGALHAS, 2019).

Infelizmente, porém, neste quesito, quantidade não espelha qualidade. Para ilustrar com um exemplo, dentre as centenas de cursos jurídicos no Brasil, em 2018, apenas 161 foram premiados com o “Selo OAB Recomenda”, certificação que, desde 2001, reconhece as Instituições de Ensino Superior e os cursos de Direito e Ciências Jurídicas que atendem aos critérios, regularidade e qualidade mínima compatíveis com o que a Ordem dos Advogados do Brasil e a sociedade brasileira esperam (OAB; FGV, 2020, p. 54).

Todavia, os problemas com a formação de juristas no Brasil não se limitam ao crescimento vertiginoso de cursos de Direito no país, aos altos percentuais de reprovação no exame da Ordem ou aos baixos desempenhos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Em verdade, há uma sensação difusa de que o ensino e a pesquisa jurídicas no Brasil estão aquém do desejado, inclusive em Universidades e cursos renomados em âmbito regional ou nacional, quer em nível de graduação ou pós-graduações *stricto e lato sensu*. Com efeito, muitos fatores justificam o estado da arte do ensino jurídico brasileiro, razão por que o problema tem sido estudado sob perspectivas diversas (financeira, cultural, histórica, tecnológica, curricular, metodológica etc.) e criticado de múltiplas formas.

Sob este pano de fundo, o artigo examina o estado da arte do ensino jurídico sob a perspectiva metodológica, cujas deficiências reclamam a adoção de métodos alternativos. A partir daí, o artigo enuncia a proposta metodológica do Instituto Brasileiro de Estudos Tributários como um bom modelo para o ensino jurídico brasileiro, capaz que é de superar várias fragilidades identificadas.

1. CRÍTICAS AO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

A trajetória de institucionalização do ensino jurídico no Brasil expressava os ideais de autonomia política e cultural da elite brasileira no contexto de construção de identidade nacional, a partir dos quais se projetava a formação de quadros que viessem a compor a classe burocrático-administrativa do novo Estado (OAB; FGV, 2020, p. 39). Bem ilustra isso o fato de que durante todo o período da Primeira República (1889-1930) não houve no Brasil presidente civil que não fosse também bacharel em Direito, pelo que era lugar-comum se referir ao país como república dos bacharéis (GHIRARDI, 2015, p. 43).

Em que pesem os anseios por independência política e cultural, o ensino jurídico construído no Brasil permaneceu amarrado ao modelo de Coimbra, que é marcado pelo predomínio de aulas expositivas, memorização de conhecimentos, dicotomia entre teoria e prática, silêncio discente, excesso de fala docente, conservadorismo, monotonia, desencantamento, esquema no quadro, baixo aprofundamento teórico, incentivo à repetição, dogmatismo, verticalidade, inquestionabilidade dos conteúdos e a perspectiva de transmissão de conhecimentos (GÓES JUNIOR, 2015, p. 163). Isto é, ensino quase cem por cento sistemático e expositivo, sob a forma do chamado *text system* (DANTAS, 2010, p. 18).

Segundo Tércio Sampaio Ferraz Jr. (2006, pp. 6-7), nos últimos 100 anos, a ciência e o ensino jurídicos têm optado por uma jurisprudência dogmática em detrimento da jurisprudência zetética. E por isso mesmo, toda vez que se pensa em reformar o ensino, logo se pensa em reforma

do currículo, proceder que, para o jusfilósofo, tem gerado as seguintes consequências: (i) visão equivocadamente especializante da formação jurídica, tornando o ensino um sistema de compartimentos estanques; (ii) subsidiariedade cada vez maior das disciplinas básicas; (iii) abismo entre teoria e prática, de modo que o ensino jurídico reclama cada vez mais técnica e menos ciência; (iv) dicotomia artificial entre técnica e ciência, que transforma as Faculdades de Direito em verdadeiras fábricas de fórmulas prontas, sem laboratórios de pesquisa.

Por sua vez, Alfredo Lamy Filho (1972, p. 152) há décadas já indicava problemas comuns entre alunos e professores relacionadas ao ensino jurídico no país, que ainda se revelam atuais. As principais queixas dos docentes consistiam em lidar com alunos desinteressados; obrigação de cumprir um currículo enciclopédico; deficiência do sistema de aferição de mérito; falta de condições financeiras ou de tempo para a modificação do quadro em que os frutos de seus esforços são magros e parcos. De parte dos estudantes, as queixas corriqueiras eram ensino “teórico”; aprendizado que não prepara para o desempenho da profissão, seja nas diversas carreiras públicas e privadas, seja, ainda, em termos de cultura geral; professores, na maioria, desinteressados e sem tempo para se dedicar ao ensino e ao aluno. Diante do panorama, Lamy Filho (1972, p. 154) propugnava a mudança metodológica do ensino do Direito como primeira questão a ser considerada, visto que “não é mais possível, nos dias de hoje, pretender manter o método prelecional clássico, da chamada ‘aula douta coimbrã’, com o desfile de citações mais ou menos eruditas e a exegese de textos de lei que estão mudando a todo instante, e que se multiplicam em velocidade sempre mais acelerada”.

José Luis Bolzan de Moraes e André Copetti (2006) destacaram as seguintes críticas, de perfil metodológico, ao ensino jurídico do Brasil: (i) manutenção da matriz legalista/positivista, com predominância do estudo através de uma postura exegética em que prevalece a análise semântica do texto legal, o que tem gerado uma consequente impotência analítica dos fenômenos contemporâneos; (ii) ausência

de transdisciplinaridade (iii) fragmentação do saber, reducionismo e subespecializações (iv) valorização extrema de um modelo de ensino por meio da transmissão do conhecimento, sem reflexão (v) metodologia de avaliação indutora da memorização e da mecanização de conteúdo.

Tais críticas se afinam com a de José Eduardo Faria (1987, p. 34) quando, em síntese, assevera que as faculdades de Direito funcionam como meros centros de transmissão do conhecimento jurídico oficial, e não propriamente como centros de produção do conhecimento científico. Esse ensino jurídico tecnicizante se vale do “modo-manualesco-de-ensinar” (leitura do artigo da lei e do comentário feito a partir daquilo que a produção *standard* estabelece como sendo o saber dominante) e fomenta a produção de compêndios e manuais, que buscam simplificar o direito e acabam por soçobrar a reflexão jurídica (STRECK, 2011, pp. 13-14).

Assim, segundo Unger (2006), o problema central do ensino jurídico brasileiro é sua fixação numa abordagem, ao mesmo tempo, enciclopédica, exegética e escolástica do direito brasileiro vigente. É dizer, um ensino focado na produção de conhecimento descritivo e sistemático dos institutos e normas jurídicas codificadas, que compõe uma formação formalista e dogmática do direito, ancorada no protagonismo docente e sustentada em aulas excessivamente expositivas (FARIA, 2014, pp. 39-40). É a chamada ênfase no ensino, e não na aprendizagem (GIL, 2009, pp. 28-29).

Enfim, Garcez Ghirardi (2015, pp. 33-39) registra que o método característico da ciência moderna – conceituação-individualização e hierarquização em sistema – aplicado ao campo jurídico, acaba por produzir um desenho institucional que lhe guarda imagem e semelhança, em que despontam as seguintes características: (i) especialização – quase concebida como sinônimo de rigor científico, que é vista, por exemplo, na divisão de departamentos, matérias e manuais; (ii) disciplina – não apenas no sentido de matéria a ser lecionada dentro de uma grade, mas a própria obediência e conformidade a regras de

conduta e comportamento, a fim de que o sujeito pense da forma desejável; (iii) objetividade – missão do ensino é moldar o sujeito ao objeto; (iv) hierarquia – da objetividade decorre a crença de que a relação ideal na sala de aula da Universidade é aquela em que o docente é o detentor da palavra, visto que é o único que conhece as características do objeto e a metodologia necessária para sua compreensão.

Os citados autores e vários outros que se dedicaram à análise do ensino jurídico no Brasil compartilham, em grande medida, das críticas ao formato e metodologia hegemônicos no país (ênfase dogmática, legalismo, excesso de aulas expositivas e transmissão de conteúdo, memorização, dicotomia entre teoria e prática, hierarquização do ensino, superatividade do professor e passividade dos discentes etc.). Isso leva à reflexão de alternativas ao modelo e, particularmente, sobre novas metodologias aplicadas ao ensino do Direito.

2. NOVOS MÉTODOS APLICADOS AO ENSINO JURÍDICO

Garcez Ghirardi (2012, pp. 48-49) comenta que a noção tradicional do docente como detentor de um saber substantivo e específico torna-se insuficiente quando a proposta é arquitetar estratégias que permitam ao outro construir conhecimento e o construir de maneira autônoma. Por outro lado, a opção pelo aluno como sujeito do processo demanda uma reflexão muito detida sobre a forma como implementar consistentemente tal proposta, que, no campo do ensino jurídico, implica consideração sobre métodos que articulem uma síntese consistente entre as leituras que cada docente faz do direito, do saber e do ensino. Logo, os esforços para construir essa síntese, e para traduzi-la em uma metodologia que corresponda às suas premissas, gerou ao longo do tempo um conjunto de propostas que podem ser reunidas sobre a rubrica *métodos de ensino participativo*. Ghirardi (2012, pp. 54-63) faz referência a cinco desses métodos: diálogo socrático, método do caso, simulação, *role-play* e *problem-based learning*.

O diálogo socrático inspira-se na suposta estratégia pedagógica do filósofo grego Sócrates de responder indagações não com explicações, mas com novas perguntas. Afirma-se que o diálogo se inicia com a refutação (*elenchus*) – um processo, por meio do qual o interlocutor de Sócrates é levado a perceber que não sabe o que pensava que soubesse. Após obter a opinião de seu interlocutor, Sócrates faz uma série de perguntas norteadoras, para obter a concordância com uma série de proposições relacionadas; então, revela o que sabia o tempo todo – que as declarações com as quais o seu interlocutor concordou contradizem a opinião por ele manifestada originalmente (STUCKEY *et al.*, 2010, p. 86). Enquanto modelo dialógico, tal método exige do aprendiz uma postura ativa na busca do saber e se centra na capacidade reflexiva do aluno, na forma como constrói e estrutura seus argumentos e ideais, relegando, a segundo plano, a precisão substantiva dos conceitos construídos (GHIRARDI, 2012, p. 54).

O método do caso surge como reação aos métodos de leitura de textos e preleções (*lectures*). De perfil indutivo, confronta os alunos com o direito “cru”, em vez de o direito construído por qualquer professor específico. Os livros de texto foram substituídos por casos bem selecionados e ilustrativos do desenvolvimento e sentido dos princípios do direito. Redireciona o estudo da memorização de normas jurídicas e aulas expositivas para a demonstração de como conceitos jurídicos surgem, ao longo do tempo, a partir de inúmeros casos. O papel do professor passa de revelador dogmático para um guia socrático, que lidera os estudantes a conhecer os conceitos e princípios ocultos na essência dos casos (GARNER, 2000, pp. 316-318). Assim, o método teria as seguintes virtudes: (i) ensinar estudantes a pensarem como advogados; (ii) ensinar os alunos a aprenderem por conta própria; (iii) personalizar o ensino jurídico, de maneira que os estudantes aprenderiam a questionar a validade e aplicabilidade de qualquer generalização; (iv) prover visão mais realista do direito; (v) não minimizaria a complexidade do direito, ao reconhecer suas ambiguidades e zonas cinzentas; (vi)

institucionalmente eficiente, visto que poderia ser utilizado em amplas salas de aula quando combinado ao método socrático (GARNER, 2000, pp. 324-328).

O método *problem-based learning* (PBL), no campo jurídico, segundo Myron Moskowitz (1992, p. 250), é voltado à resolução de problemas complexos que envolvem casos e estatutos legais diversos, com os quais juristas podem vir a confrontar no contexto de um litígio, negociação ou planejamento, de maneira que o estudante deve endereçar o problemas a partir de determinado papel (advogado, juiz, consultor, legislador etc.). A segunda característica do método é a distribuição antecipada do problema, que permite o estudo e preparação prévios do aluno. A terceira característica fundamental deste método é que o problema é o foco da discussão de classe, e não algo incidental. Dadas estas características, o referido autor sustenta que este método é mais apropriado ao ensino jurídico que o do caso.

O método de simulação é considerado meio de baixo custo de ensinar habilidades e valores, um veículo de iluminação e síntese de doutrina em cursos básicos de direito substantivo, um acessório motivacional e método ideal para treinamento profissional (FEINMAN, 1995, p. 469). Este método incorpora como elementos centrais: (i) a imprevisibilidade, a partir da qual se pretende desenvolver a capacidade de ativar, segundo as solicitações do momento, o conhecimento teórico e as estratégias práticas que foram construídas em outros momentos do curso, e (ii) o aspecto relacional, focado não apenas na qualidade jurídica da atuação de cada um dos envolvidos, mas também, de modo muito particular, na forma como eles negociam o espaço de conflito e exploram o papel institucional que lhes cabe (GHIRARDI, 2012, pp. 60-61).

O método *role-play*, afim ao da simulação na perspectiva participativa, propõe a adoção pelo aluno de um papel ou interesse específico, que deverá ser defendido juridicamente. Os diversos conceitos de *role-play* têm como traço em comum colocar os participantes em papéis que exigem a superação de obstáculos em

busca dos objetivos definidos e em situações em que oportunidades, constrangimentos e incentivos refletem aqueles encontrados no dia-a-dia real, de sorte que os seguintes benefícios podem ser auferidos com seu uso: motivação e interesse, aprendizagem cognitiva, mudanças no caráter do trabalho do curso, aprendizagem afetiva relacionada à matéria, mudança na estrutura e relacionamentos da classe (HENSLEY, p. 64).

Apesar de não indenear as críticas, os métodos descritos têm enormes virtudes e potenciais, notadamente por demandarem engajamento e participação ativa dos alunos. Também se acomodam ao nosso sistema jurídico e modelo educacional, de modo que podem ser utilizados, progressivamente, nas diversas faculdades de Direito brasileiras, quer na graduação ou na pós-graduação.

No tópico a seguir, discorre-se sobre um exemplo de metodologia exitosa empregada no Brasil que, ao agregar elementos participativos e tradicionais, corrobora a facticidade da adoção de métodos ativos no nosso país e fornece um modelo que pode ser replicado por outras instituições de ensino jurídico.

3. A METODOLOGIA DO IBET COMO MODELO PARA O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Justifica-se a escolha da metodologia do Instituto Brasileiro de Estudos Tributários – IBET como bom modelo a ser replicado por outras instituições de ensino jurídico no país por uma série de motivos. Primeiro, porque o IBET é um exemplo de sucesso no Brasil, êxito este que pode ser constatado a partir da longevidade de seus cursos e da grande quantidade de alunos e influentes tributaristas que formou (IBET, 2020a). Segundo, porquanto o Instituto tem presença marcada em todas as regiões do Brasil, o que demonstra que a metodologia do curso se acomoda às peculiaridades locais e regionais (IBET, 2020a). Terceiro, porque se trata de um curso de custo relativamente baixo se

comparado a outros cursos de escol¹, que faz supor que a utilização da metodologia não demanda investimentos onerosos. Quarto, porque, como se verá, trata-se de metodologia que mescla elementos dos métodos tradicional e ativo, de modo que supera vários dos problemas e dificuldades identificados no ensino jurídico tradicional no país.

Neste tópico, a abordagem da metodologia do IBET cobrirá dois pontos: dinâmica das aulas e vantagens em relação à metodologia tradicional².

3.1 Dinâmica do curso

Conforme o *Regulamento do curso de especialização* (IBET, 2020c), a especialização em Direito Tributário do IBET é dividida em módulos (v.g., “Incidência e Crédito tributário”) e cada módulo abarca os tópicos pertinentes ao tema *macro* (v.g., “Isenções tributárias e regra-matriz de incidência tributária”). Por sua vez, cada tópico é abordado em duas espécies de aula, que se pode nominar de “seminário” e “conferência”.

Por ocasião de sua matrícula, o aluno recebe um livrete (apostila) donde consta a programação de cada seminário, com indicação de leituras obrigatórias e complementares (artigos ou capítulos de livros), questões relativas ao tema, sugestão de leitura suplementar para pesquisa (outros artigos ou capítulos de livros) e anexos (acórdãos proferidos por Tribunais ou colegiados administrativos, enunciados de súmula, atos administrativos etc.). Em seguida, o aluno é informado que

1 A título de exemplo, sugere-se a comparação do preço do curso de especialização em direito tributário do IBET com os cursos ofertados por FGV/SP, INSPER e PUC/SP.

2 Aborda-se a metodologia empregada pelo IBET sem qualquer assunção de que ela tenha sido criada pelo Instituto ou apenas por ele aplicada no Brasil. A propósito, em depoimento concedido ao Centro de Pesquisa e Documentação de História contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, Paulo de Barros Carvalho (2011, pp. 16-18), presidente do Instituto, credita a Geraldo Ataliba a implantação da metodologia participativa que veio a ser utilizada nos cursos de especialização da PUC/SP e IBET.

precisará elaborar seu seminário de casa – que consiste em responder as questões propostas na apostila – antes da primeira aula, para o que é necessária a leitura dos textos obrigatórios, pelo menos.

As questões, um misto de teoria e prática, não são fáceis. Em regra, demandam reflexão, argumentação e concatenação de ideais. Suas respostas, por exemplo, jamais consistem em mera citação de decisões ou acórdãos. O aluno, portanto, sobretudo num estágio inicial, gasta tempo considerável para responder as questões a contento, razão por que é recomendado que o aluno dedique, ao menos, sete horas semanais a pesquisa e reflexão dos temas propostos (IBET, 2020c, p. 2). O curso também adota um importante elemento de disciplina. Seminários de casa não são aceitos fora do prazo. A correção dos seminários e prova é criteriosa. Exige-se presença dos alunos (75% e se faz chamada ao início e final da aula), pontualidade (tolerância de uns 15 minutos) e participação nas aulas. Todos estes itens integram a metodologia de avaliação do discente.

Nas aulas de seminário, cada aluno recebe uma folha composta por questões (“questões de plenário”), afins às que foram respondidas no seminário de casa. As questões envolvem problemas práticos e conceitos básicos que auxiliarão na construção das respostas às perguntas principais. Também não há um professor a expor o conteúdo. Antes, há um ou mais professores seminaristas, responsáveis por separar os alunos em pequenos grupos, instigar o debate e dar algumas instruções (nunca respostas aos quesitos sob exame). Num primeiro momento da aula, formam-se pequenos grupos, que passam a debater as questões. Cada grupo escolhe um relator, que assumirá o encargo de organizar o debate, administrar o tempo e redigir as respostas elaboradas pelo grupo. Num segundo momento, todos os grupos se reúnem em plenário e os professores seminaristas passam a fomentar o debate entre eles. Os relatores assumem a liderança do grupo, mas todos os integrantes têm vez e voz. Ao final da aula, alunos se voluntariam ou são designados para relatar as questões na aula-conferência.

Em ambos os momentos da aula, há ensejo para troca intensa de ideias, pontos de vista e diálogos socráticos. Os alunos são estimulados a falar e expor suas razões e compreensões. De modo geral, não há respostas unívocas para as perguntas, o que propicia o desabrochar do arrazoamento e a construção de argumentos pelos alunos. A propósito, o lema mais marcante do Instituto, que se materializa, iterativamente, em sua prática de ensino, é a deferência à *autoridade do argumento, e não ao argumento de autoridade*.

De seu turno, as aulas-conferência também são divididas em dois momentos. No primeiro, o professor conferencista, geralmente doutor e experimentado na temática, ministra uma aula expositiva sobre o tópico estudado. Na segunda parte, os relatores expõem suas repostas e, na sequência, o professor conferencista apresenta seus pontos de vista e considerações às questões propostas na aula-seminário. Nas duas sessões da aula, os alunos têm oportunidade de questionar e esclarecer dúvidas com o docente.

Por último, a prova é realizada sem qualquer tipo de consulta. Contudo, as questões cobradas costumam ser iguais ou muito similares às dos seminário de casa ou das aulas de seminário. Logo, o aluno que elaborou os seminários de casa, participou das aulas e fez uma breve revisão conseguirá nota suficiente para ser aprovado. A avaliação, contudo, leva em conta não apenas a nota da prova, mas também as notas de participação e dos seminários de casa. A média final do aluno é a média aritmética das três.

3.2 Vantagens em relação à metodologia tradicional

Enunciadas algumas críticas ao modelo tradicional de ensino jurídico no Brasil e a dinâmica do curso, convém elencar algumas vantagens da metodologia do IBET em relação àquele. Primeiramente, a metodologia põe o aluno no centro do processo de construção do saber, dando a devida ênfase ao ensino e à aprendizagem. Ela fomenta o

autodidatismo, ao demandar que o discente estude, pesquise, responda questões e enfrente problemas mesmo antes de ter sido instruído por outrem a respeito da temática. Desse modo, os alunos vão à sala de aula em condição de discutir temas entre si e propor soluções, e não meramente receber, passivamente, novos conteúdos programáticos. Inclusive nas conferências, os alunos já possuem uma pré-compreensão do tema, de modo que absorvem melhor os assuntos ministrados, mostram-se mais aptos a discernir criticamente e a indagar o docente sobre questões de fato pertinentes.

Destarte, a metodologia do IBET mescla aspectos dos métodos do caso, socrático e do PBL com o que há de melhor no método tradicional. Assim, a participação do aluno é ostensiva, mas sem desprezar a utilidade da preleção de professores, mediante a qual podem não apenas expor novos assuntos, mas também cotejar temas distintos, enfatizar detalhes importantes que podem passar despercebidos pelos alunos e compartilhar experiências docentes e profissionais. Enfim, a metodologia reúne as virtudes das salas de aula de *Kingsfield* e *Keating*³.

A metodologia também investe na leitura, interpretação e conexão de textos, na coesão da escrita, na articulação de ideias, na exposição oral e no raciocínio coerente, habilidades que são apreciadas em quaisquer ramo do saber e ambiente profissional. Porém, não apenas investe, como também dispõe de mecanismos para aferi-las, seja pela correção de seminários e provas, seja pelo estímulo dos professores seminaristas, seja, ainda, pelo mútuo incentivo entre os integrantes

3 Kingsfield é um personagem do filme “The Paper Chase”, professor da Universidade de Havard conhecido pelo seu brilhantismo e por humilhar publicamente seus alunos. John Keating, interpretado por Robin Williams no filme “Sociedade dos poetas mortos”, é um professor heterodoxo e revolucionário, que enfatiza o indivíduo, a diferença, a singularidade e experiência pessoal dos alunos. Gihard (2012) os associa a dois modelos de ensino – respectivamente, o método tradicional, focado na disciplina, objetividade do saber, uso rigoroso da razão e desconsideração de idiosincrasias pessoais; os alternativos, cujas marcas são o processo de ensino-aprendizagem focado nas peculiaridades do sujeito que aprende, relativização do programa, alteração de modos de avaliação, criatividade, liberdade etc.

dos grupos de discussão. De fato, a metodologia promove estímulo intelectual e relação interpessoal, o que lhe qualifica como modelo exemplar e efetivo (LOWMAN, 2004, p. 37).

O material didático é muito bem arranjado, formatado e periodicamente atualizado. As leituras contemplam autores de gerações diversas, textos de variados graus de dificuldade e as respectivas questões são relevantes e costumam envolver problemas atuais. Embora o Construtivismo Lógico-Semântico compreenda o direito por uma lente dogmática de matriz kelseniana, a metodologia do curso não incorre em dogmatismo ou legalismo. Antes, enfatiza elementos de teoria geral do direito, filosofia jurídica, filosofia da linguagem e lógica jurídica, mesmo nos limites estreitos de um curso de especialização.

Outrossim, em virtude da peculiaridade da doutrina da citada escola quanto a inúmeros aspectos (por exemplo, regra-matriz de incidência tributária, compreensão de fonte do direito como enunciação, distinção entre evento e fato, incidência normativa como fenômeno não automático etc.), o exame crítico e zetético do Direito e da legislação é aguçado. Isso também é uma prova que a metodologia se acomoda a qualquer tipo de conteúdo. Deveras, o curso e sua metodologia contribuem, significativamente, para a reflexão do fenômeno jurídico e compreensão das escolas e categorias do Direito.

CONCLUSÃO

A avaliação de autores de gerações e formações diversas identifica falhas comuns à metodologia de ensino jurídico como tradicionalmente praticada no país, que podem ser mitigadas mediante a implementação de métodos participativos. Neste contexto, a metodologia aplicada pelo IBET é um bom modelo para o ensino jurídico no Brasil, visto que se trata de um exemplo nacional de sucesso, testado e experimentado, que reúne o que há de melhor nos métodos tradicionais e ativos, e que proporciona um ambiente em que professor e aluno constroem,

conjuntamente, o conhecimento a partir de leituras, discursos, debates e preleções, balanceando a liberdade discente, a experiência docente, a coerência do raciocínio e a autoridade do argumento.

Por conseguinte, crê-se não apenas nos méritos e potenciais da metodologia, mas também na viabilidade de sua implementação nas Faculdades de Direito Brasil afora. Que os cursos jurídicos nacionais possam se espelhar na boa da *prata da casa*.

REFERÊNCIAS

BRASIL tem um advogado para cada 190 habitantes. **Migalhas**, 15 de outubro de 2019. Disponível em: <https://migalhas.uol.com.br/quentes/312946/brasil-tem-um-advogado-para-cada-190-habitantes>. Acesso em: 26 dez. de 2020.

CARVALHO, Paulo de Barros. **Paulo de Barros Carvalho** (depoimento, 2011). Rio de Janeiro, CPDOC/Fundação Getúlio Vargas (FGV), (3h 6min).

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. **Cadernos FGV Direito Rio**. v. 3. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://direitorio.fgv.br/publicacoes/cadernos-fgv-direito-rio>. Acesso em: 27 dez. 2020.

FARIA, Adriana Ancona de. *Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa*. **Revista sobre enseñanza del Derecho**, Buenos Aires, ano 12, n. 24, 2014. Disponível em: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/24/reflexoes-sobre-a-educacao-juridica.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. Reforma do ensino jurídico: reformar o currículo ou o modelo? **Cadernos FGV Direito Rio**. v. 2. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://direitorio.fgv.br/publicacoes/cadernos-fgv-direito-rio>. Acesso em: 27 dez. 2020.

FREITAS, Hyndara. Brasil tem mais de 1.500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório. **Jota**. 14 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020>. Acesso em: 27 dez. 2020.

GARNER, David D. The continuing vitality of the case method in the twenty-first century. **Brigham Young University Education and Law Journal**, vol. 2000, n. 2, p. 307-345, 2000. Disponível em: <https://digitalcommons.law.byu.edu/elj/vol2000/iss2/7/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

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

GÓES JUNIOR, José Humberto. **O que é Direito, para que se possa ensiná-lo? As percepções do sujeito 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/handle/10482/782/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=G%C3%B3es+Junior%2C+Jos%C3%A9+Humberto+de>. Acesso em: 26 dez. 2020.

GUIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos da sala de aula?** Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo: FGV Direito SP, 2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/14221>. Acesso em: 27 dez. 2020.

GUIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro**: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: FGV Direito SP, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10303>. Acesso em: 27 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS TRIBUTÁRIOS. **Projeto pedagógico**: Curso de pós-graduação – lato sensu em direito tributário. Disponível em: <https://www.ibet.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Projeto-Pedagogico-Especializacao-2020.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS TRIBUTÁRIOS. **Regulamento do Curso de Especialização em Direito Tributário versão 2020**. Disponível em: <https://www.ibet.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Regulamento-do-curso-2020.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS TRIBUTÁRIOS. **Histórico**. Disponível em: <https://www.ibet.com.br/>. Acesso em: 30 dez. 2020.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

LAMY FILHO, Alfredo. *A crise do ensino jurídico e a experiência do CEPED*. **Cadernos FGV Direito Rio – Edição Especial Alfredo Lamy Filho**, Rio de Janeiro, 1972. Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/publicacoes/cadernos-fgv-direito-rio>. Acesso em: 27 dez. 2020.

MORAIS, José Luis Bolzan de; SANTOS; André Leonardo Copetti. Ensino jurídico, transdisciplinariedade e estado democrático de direito: possibilidades e perspectivas para o estabelecimento de um novo paradigma. **Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica - RIHJ**, Belo Horizonte, ano 1, n. 3, jan/dez. 2005.

MOSKOVITZ, Myron. Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems. **Journal of Legal Education**, n. 241, 1992. Disponível em: <https://digitalcommons.law.ggu.edu/pubs/29/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Exame de ordem em números**, 2020. Brasília: OAB; FGV, 2020. Disponível em: <https://conhecimento.fgv.br/publicacao/exame-de-ordem-em-numeros-vol4>. Acesso em: 24 dez. 2020.

STRECK, Lenio Luiz. Ensino jurídico e pós-graduação no Brasil: das razões pelas quais o Direito não é uma racionalidade instrumental. **Revista Alcance - Eletrônica**, Vol. 16 - n. 1 - p. 05-19 / jan-abr 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/3266/2048>. Acesso em 31 dez. 2020.

STUCKEY, Roy *et al.* Melhores práticas de ensino não experimentais: diálogo socrático e método do caso, discussão e aula expositiva. **Cadernos FGV Direito Rio. v. 3. Rio de Janeiro: 2009**. Disponível em: <https://direitorio.fgv.br/publicacoes/cadernos-fgv-direito-rio>. Acesso em: 27 dez. 2020.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de direito no Brasil. **Cadernos FGV Direito Rio, v. 1**, pp. 16-38, 2005. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10397/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%201.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 dez. 2020.

ANÁLISE DE POSSIBILIDADE E DE VIABILIDADE DA IMPLEMENTAÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA COMO MÉTODO EFETIVO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Igor Raphael Nascimento Lima

RESUMO:

Em um cenário de educação remota emergencial, este artigo apresenta breve análise das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, com especial ênfase à sala de aula invertida, que se apresenta como interessante alternativa aos métodos tradicionais. Tem-se como objetivo demonstrar que a carência de dinamismo das aulas remotas expositivas pode trazer impactos negativos na aprendizagem, sendo dever do professor repensar as estratégias adotadas. Nesse sentido, indaga-se: é possível e viável a implementação da sala de aula invertida no cenário atual de ensino remoto emergencial, considerando que a aprendizagem não se deve mostrar excludente dos que possuem limitações de ordem financeira? Para isso, utilizou-se do método dedutivo em pesquisa qualitativa em artigos científicos e relevantes obras a respeito do assunto.

Palavras-chave: metodologias ativas de ensino-aprendizagem; sala de aula invertida; ensino remoto emergencial.

ABSTRACT:

In an emergency remote education scenario, this article presents a brief analysis of active teaching-learning methodologies, with special emphasis on the flipped classroom, which is an interesting alternative to the traditional methods. The objective is to demonstrate that the lack of dynamism in remote lecture classes can have negative impacts on learning, and it is the teacher's duty to rethink the adopted strategies. In this sense, the question is: is it possible and viable to implement the flipped classroom in the current scenario of emergency remote education, considering that learning should not exclude those who have financial limitations? For this, the deductive method was used in qualitative research in scientific articles and relevant works on the subject.

Keywords: active teaching-learning methodologies; flipped classroom; emergency remote teaching.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é desenvolvido em um cenário de profunda crise mundial. A pandemia instalada pela COVID-19 (doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2) impôs, como verdadeira condição de sobrevivência, uma série de mudanças de hábitos para os seres humanos. Em razão de ser uma doença respiratória disseminada por gotículas possuidoras do vírus, adotou-se o distanciamento social como medida imediata de enfrentamento.

No Brasil, como forma de efetivá-lo, uma série de decisões estaduais e municipais foram materializadas em decretos que determinaram o fechamento do comércio e a suspensão das aulas presenciais em escolas e universidades. Em um país de profundas desigualdades, urge a preocupação de que essas medidas – necessárias, apesar de tudo – possam acentuar ainda mais as diferenças sociais.

No que concerne à educação, o Ministério da Educação (MEC) autorizou que as aulas presenciais fossem desenvolvidas de forma remota, em caráter emergencial e temporário, o que suscitou inúmeros debates acerca da viabilidade desse modelo e de quais impactos traria na aprendizagem dos alunos.

Tomando por base esse cenário, esse artigo se propõe a analisar o sistema de ensino-aprendizagem do ponto de vista do desenvolvimento de metodologias mais ativas nas universidades, apresentadas como interessante alternativa aos métodos tradicionais de ensino. Para isso, será dada ênfase ao método denominado “sala de aula invertida”, analisando-o de forma conceitual, prática e em que medida interfere na aprendizagem. Estabelecidas essas premissas, será verificado como se desenvolve o ensino remoto emergencial no Brasil e a possibilidade/viabilidade da implementação desse método ativo.

Com efeito, em um ambiente de urgência reflexiva a respeito do futuro da educação, o estudo apresenta proposta relevante no que respeita à dinamização do ensino remoto e à busca por uma aprendizagem mais efetiva e inclusiva.

1. METODOLOGIAS ATIVAS E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM

A sociedade evolui em seus mais variados aspectos. Em um mundo em constante mudança, o desenvolvimento de novas tecnologias possibilita o intercâmbio de informações de forma quase que instantânea. Com reflexos também na educação superior, cumpre refletir em que medida essas mudanças podem impactar o ensino tradicional do ponto de vista da efetividade da aprendizagem. Diante disso, novas formas de ensino são cada vez mais debatidas e praticadas, com especial destaque a aquelas que alteram o paradigma que entende o docente como sendo o único detentor do conhecimento em sala de aula: as chamadas metodologias ativas.

Para Antônio Carlos Gil (2009), ensino e aprendizagem estão indissociavelmente ligados, diferenciando-se, todavia, pela ênfase escolhida no modelo de atuação do docente. Dessa forma, ao priorizar o ensino, o professor seria o elemento principal do processo e o responsável pelos resultados obtidos. Por seu turno, na ênfase à aprendizagem, o aluno passa a ser o centro das atividades educacionais, de forma que são estimulados a expressarem suas próprias ideias e a investigarem as coisas sozinhos. O papel do professor seria, então, conforme o autor, ajudar que o aluno aprenda.

Vale observar, todavia, que qualquer instituição de ensino – independente do modelo e do nível de educação – existe em função do aluno e da sociedade na qual está inserida e, por essa razão, deve privilegiar a aprendizagem em detrimento de ensino dos seus professores (SANTOS, 2001).

Essa compreensão não está a menosprezar as contribuições do docente em sala de aula; mas, tão somente, a refletir e a discutir o enfoque das instituições de ensino superior, notadamente em razão de sua função primordial para a sociedade, que implica na promoção de uma formação profissional qualificada aos discentes. Valioso questionar, por conta disso, “se os cursos superiores, realmente, têm

formado profissionais para atuarem no mundo de trabalho com competência e autonomia” (MACHADO; JESUS; SILVA, 2019, p. 41-42).

Em análise da educação superior, Ribeiro (2007) observa que a técnica de ensino mais antiga e utilizada tem sido a aula do tipo expositiva, com o professor sendo centro irradiador do conhecimento. Disso decorre a crítica de que essa técnica representa estímulo ao aprendizado apenas do tipo receptivo, com o conteúdo apresentado ao aluno em sua forma final, fato que o priva do desenvolvimento de atividades intelectuais mais complexas, como a análise, a crítica e o julgamento.

Por essa razão, possuir conhecimento sobre determinada área do saber não é algo que se mostra mais suficiente ao professor, de modo que é necessário lançar mão de melhores estratégias para transmitir os assuntos da maneira mais eficiente. Tal fato tem levado, como consequência, a uma busca por métodos que tragam impactos mais imediatos na aprendizagem.

Essa motivação, observa Blasius Debald (2020), justifica-se em virtude de que a metodologia utilizada na efetivação dos processos educativos representa uma das principais causas de desistência, evasão e abandono do curso superior. Em verdade, além do enfoque teórico no início dos vários cursos de graduação, o estudante ensinado de forma passiva pode não desenvolver a motivação suficiente para concluí-los.

Nesse sentido, os métodos ativos têm se mostrado como a alternativa mais viável e imediata, porquanto alteram o paradigma de ensino tradicional focado em teorias, que trazem o professor como único disseminador do saber. Com efeito, a fonte de conhecimento, em um mundo globalizado, transcende a sala de aula e é imprescindível essa percepção, de modo que, como bem assevera Morán (2015, p. 16), “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil”.

Por certo, ao colocarem os alunos como foco do binômio ensino-aprendizagem, as metodologias ativas

[...] procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas, professores, pais e explorar atitudes e valores pessoais na escola e no mundo. (MORÁN, 2019, p. 8)

Como se vê, na medida em que se busca o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos, espera-se superar pontos de crítica que pesam sobre o ensino tradicional. Com isso, o formalismo repetitivo das aulas expositivas cede espaço a um novo modo de ensinar, mais dinâmico e provocativo.

Porém, apesar da essencial participação do aluno nas aulas ativas, o protagonismo docente nesse cenário não está completamente afastado, pois não se está a tratar de uma transferência de atribuições. Desse modo, o professor atua como gestor do processo de aprendizagem, ao tempo em que oferece condições para que os alunos desenvolvam seus papéis (LIMA; PEREIRA, 2018). Por essa razão, sua relação com o aluno é concebida em aspecto bidirecional, em que um exerce influência sobre o outro (MACHADO; JESUS; SILVA, 2019).

Dessa maneira, é imprescindível a ciência de que:

Inovar, no campo educacional, significa migrar da concepção do ensinar para a do aprender, desviando o foco do docente e redimensionando-o para o estudante, que, por sua vez, assume a corresponsabilidade pela sua aprendizagem, sustentado pelo aprender a aprender, com o desenvolvimento da autonomia individual, das habilidades de comunicação e do protagonismo estudantil. É no cenário de transformação que as novas propostas educacionais (metodologias ativas de aprendizagem) se fortalecem e encontram espaço, motivando a participação e a problematização na produção do conhecimento. (DEBALD, 2020, p. 68)

Como se observa, para que as metodologias ativas provoquem os efeitos esperados, professor e estudante devem possuir a consciência de que são corresponsáveis no processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, é fundamental a compreensão de que a relação é bidirecional e de que cada um desempenha papéis específicos, sem olvidar que o docente continua como agente primordial do direcionamento da aprendizagem.

Pelo que foi exposto, é possível sintetizar as metodologias ativas em torno dos seguintes princípios básicos: a) aluno como centro do ensino e da aprendizagem; b) professor como mediador, incentivador; c) autonomia do aluno, com a assunção de uma postura mais ativa, desenvolvendo uma atitude mais crítica e construtiva; d) inovação em relação à abordagem tradicional do ensino; e) problematização da realidade e consequente reflexão em cima dela; f) desenvolvimento de trabalhos em equipe, que favorecem a interação construtiva entre os alunos (BALDEZ; DIESEL; MARTINS, 2017).

Por certo, há vasta gama de métodos em que esses princípios podem ser aplicados. Porém, optou-se pelo enfoque ao modelo da sala de aula invertida, seja em face de seu caráter extremamente inovador, seja em face da contribuição que tem trazido para a aprendizagem contemporânea. Por essa razão, esse método será abordado com clareza no tópico seguinte, com posterior análise de sua possibilidade e viabilidade em um sistema de ensino remoto.

2. A SALA DE AULA INVERTIDA: UM MÉTODO INOVADOR

A sala de aula invertida (também conhecida como *flipped classroom*) surgiu no contexto de valorização de metodologias ativas como expectativa de superação das formas tradicionais de ensino, que “faziam mais sentido quando o acesso à informação era difícil” (MORÁN, 2015, p. 16).

De acordo com Schneiders (2018, p. 6), o método da sala de aula invertida consiste em:

[...] fazer em casa o que era feito em aula, por exemplo, atividades relacionadas à transmissão dos conhecimentos e, em aula, as atividades designadas a serem realizadas em casa, responsáveis pela assimilação do conhecimento, como resolver problemas e realizar trabalhos em grupo.

A primeira experiência no sentido dessa mudança metodológica, como apontam Higashi e Pereira (2020), é atribuída aos professores de química norte-americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams. Em 2007, os docentes perceberam dois pontos curiosos em suas salas de aula: a incapacidade que os alunos tinham de reproduzir o conteúdo de forma prática e as faltas frequentes.

Ao repensarem as estratégias de aprendizagem, decidiram produzir vídeos com os conteúdos das aulas, postando-os na internet, o que possibilitou o acompanhamento dos temas pelos alunos ausentes. No entanto, perceberam que todos os estudantes – e não apenas os faltantes – acessavam o material como reforço de estudo (HIGASHI; PEREIRA, 2020).

Na sala de aula invertida, há inversão do próprio método tradicional de transmissão de conteúdo, de modo que:

[...] tem como principais características fornecer, com antecedência, conteúdo e instruções para os alunos se prepararem para a aula, assim como aulas mais participativas, com perguntas, discussões e aplicações práticas dos temas estudados, de forma que combina motivação e novas tecnologias, priorizando tornar o aluno pró-ativo, colaborativo e protagonista de sua aprendizagem. (DELPHINO *et al.*, 2017 apud MACHADO; JESUS; SILVA, 2019, p. 65-66)

Como se depreende, o modelo tradicional de aula expositiva é o momento em que alguns alunos entram em contato com determinado tema pela primeira vez, o que pode desencorajar a participação, na medida em que o conhecimento incipiente pode ser fator de insegurança que limita o debate do conteúdo.

No contexto da experiência do modelo de sala de aula invertida proposta por Bergmann e Sams (2018), infere-se que a dificuldade de reprodução prática do conteúdo e o elevado número de faltas refletiam, sobretudo, o desinteresse dos alunos na maneira como o conteúdo estava sendo transmitido.

Por essa razão, o conhecimento básico – não aprofundado – promovido pelas aulas expositivas e o desinteresse dos alunos configuram entraves à aprendizagem que a sala de aula invertida almeja superar, pois promove o contato prévio com o conteúdo (o que possibilita o aprofundamento), e, com isso, estimula a participação.

Importante ressaltar que o sucesso do método da sala de aula invertida foi favorecido pelo cenário de avanços tecnológicos, que permitiram aos alunos acesso imediato a diferentes fontes de informação e de comunicação por meio da internet.

Na esteira desse entendimento, observa-se que:

Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORÁN, 2015, p. 16)

Válido acrescentar, a *flipped classroom* não é um modelo híbrido que tem por escopo romper em definitivo com as atividades em sala de aula, mas, sim, apresentar-se como uma alternativa para mesclar as vantagens da educação online e os benefícios das atividades desenvolvidas em aula tradicional (CHRISTESEN; HORN; STAKER, 2013).

Nesse sentido, para além das habilidades do professor, questões como a ausência de preparação dos alunos e a resistência da comunidade acadêmica pela adoção do método podem configurar entraves à

sua funcionalidade. No âmbito do ensino superior, ao entrevistar dez professores de graduação em fase inicial de uma pesquisa, Suhr (2016, p. 10) observou o seguinte ponto como unanimidade entre os entrevistados:

O principal elemento trazido por todos os professores, e que selecionamos para abordar no curto espaço deste artigo, é que os alunos não têm cumprido a sua parte: não fazem as leituras, não assistem as videoaulas e não fazem as atividades postadas no AVA. Segundo os entrevistados isso estaria dificultando e mesmo impossibilitando a utilização da sala de aula invertida.

Por essa razão, é imprescindível a demonstração aos alunos de que, com a adoção do novo método, as salas de aulas passaram a ser “espaços de aprendizagem” (BERGMANN; SAMS, 2018, p.59) e não mais espaços de ensino focados puramente na transmissão de conteúdo, tal como ocorre nos modelos tradicionais, sendo fundamental o empenho colaborativo das partes.

Outra dificuldade que pode ser apontada como entrave à funcionalidade da *flipped classroom* é a resistência da comunidade acadêmica, o que envolve tanto a gestão das instituições de ensino quanto os professores. A esse respeito:

Há também um bom número de docentes e gestores que não querem mudar, que se sentem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação e que pensam que as metodologias ativas deixam o professor em um plano secundário e que as tecnologias podem tomar o seu lugar. (MORÁN, 2015, p. 27)

A partir dessas considerações, infere-se que, algumas vezes, o receio por parte do avanço tecnológico é observado puramente do ponto de vista competitivo de mercado, olvidando-se de concebê-lo como aliado na promoção da aprendizagem. Soma-se a essa dificuldade o fato de que alguns docentes, especialmente os mais antigos, possuem limitações no

que respeita à familiaridade com ferramentas tecnológicas, optando por permanecerem nos modelos mais tradicionais de ensino.

Apesar disso, o perfil do docente moderno precisa estar sempre adaptado às demandas de uma sociedade globalizada, em que o conhecimento está cada vez mais próximo e acessível, de forma que acumular e transmitir conhecimento não se mostra mais suficiente (MACHADO; JESUS; SILVA, 2019).

Em suma, com o mundo cada vez mais interligado, é quase que impositiva a adequação do ser humano, e a educação não está alheia a esta necessidade. Desse modo, métodos ativos tem sido cada vez mais utilizados no aprimoramento da aprendizagem, a exemplo da *flipped classroom*.

3. O ENSINO SUPERIOR REMOTO EMERGENCIAL E OS IMPACTOS NA UTILIZAÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA: ANÁLISE DE POSSIBILIDADE E VIABILIDADE

A pandemia da COVID-19 acarretou a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino do Brasil. Disso decorreu a necessidade de buscar alternativas, em caráter emergencial, para que o aprendizado dos milhares de alunos não fosse prejudicado.

Nesse cenário, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que, em seu artigo 1º, resolveu:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020)

Com isso, as instituições de educação superior passaram a estar formalmente autorizadas a desenvolverem as atividades educacionais

por meio das tecnologias, o que intensificou as discussões em torno da qualidade do ensino e da efetividade da aprendizagem na comunidade.

Cumprido, antes de tudo, ressaltar que o modelo de ensino emergencial remoto não se confunde com o formato de ensino a distância (EaD). No Brasil, o ensino a distância é previsto pela Lei nº 9.394/96, que dispõe em seu artigo 80 que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996). Embora antigo, o referido artigo apenas foi regulamentado pelo Decreto nº 9.057/2017, que define educação a distância em seu artigo 1º, nos seguintes termos:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Como se vê, o conceito de EaD se aproxima bastante da autorização concedida pelo Ministério da Educação na Portaria nº 343/2020, na medida em que ambos dizem respeito à utilização de “meios e tecnologias de informação e comunicação”. Todavia, a educação a distância envolve minuciosa preparação que vai desde qualificação profissional até o desenvolvimento de políticas públicas para viabilização de acesso.

A educação emergencial remota no contexto da pandemia da COVID-19, por sua vez, como alertam Joye, Moreira e Rocha (2020), envolve a ministração das aulas de forma digital e temporária, de forma que não se busca a criação de um novo modelo educacional, mas apenas a minimização dos efeitos do isolamento social.

Desse modo, no que concerne à educação remota, mister a ênfase a seu caráter emergencial, porquanto se constitui como o mecanismo imediato não planejado mais viável para que os alunos não sejam prejudicados com a suspensão das atividades presenciais nas instituições ensino.

Por essa razão, apesar de serem desempenhadas com o auxílio de tecnologias de informação e comunicação, apenas nesse ponto se assemelham ao formato Ead (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Importante acrescentar que o ensino emergencial remoto segue “conforme os da educação presencial, com o modelo expositivo tradicional no qual o aluno se torna um mero repositório de informações [...]” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 13).

Nesse sentido, o modelo de educação remota não tem pretensão de definitividade, razão por que ocorre apenas a transferência de ambientes de ensino, ou seja, o que ocorreria em sala de aula presencial passa a ocorrer, do mesmo modo, de forma digital. Não se pressupõe, por conta disso, que, na utilização da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, serão automaticamente utilizadas metodologias ativas, que estimulam a participação dos alunos.

Imprescindível pontuar que, em um país com profundas desigualdades socioeconômicas, “garantir a equidade de acesso é fator fundamental para permitir a continuidade do processo ensino-aprendizagem na transformação do estudo presencial em remoto emergencial” (APPENZELLER *et al.*, 2020, p. 4).

Para Miranda e Souza (2020, p. 84),

Nesse novo cenário, o ensino passa a ocorrer por meio de uma plataforma virtual, com professores e estudantes sem formação e domínio das ferramentas digitais. Ademais, muitos vivem em localidades sem acesso à internet ou com conexão instável. Vale ressaltar que há casos de professores e estudantes que não possuem computador pessoal e seus aparelhos móveis, única forma de acesso à internet, por vezes, não suportam o tráfego de muitas informações e a utilização de certos tipos de aplicativos.

De posse dessas informações, embora as dificuldades de acesso sejam uma realidade, o ensino remoto emergencial é o modelo educacional em vigor até o retorno das aulas presenciais. Diante disso, questiona-se se a sala de aula invertida pode ser utilizada como fator de dinamismo desse modelo temporário, com vistas a se configurar em instrumento de superação do problema da aprendizagem.

Para melhor compreensão de sua utilização na educação remota, vale destacar que este modelo de ensino tem se desenvolvido de forma síncrona e assíncrona. A primeira, com interação em tempo real entre professores e alunos por meio de uma plataforma digital. A segunda, por sua vez, sem interação ao vivo, o que permite, de acordo com Alves (2020), maior flexibilidade na participação e na realização das atividades, mas exige a produção prévia de materiais qualificados. Diante disso e pelo que já foi exposto, percebe-se ser possível o desenvolvimento de métodos ativos de ensino-aprendizagem nesse cenário, de forma que a *flipped classroom* se mostra interessante.

Com efeito, a inversão da sala de aula possui dois momentos bem definidos: a) extraclasse, em que o aluno estuda o material disponibilizado pelo professor e pode ser desenvolvido de forma assíncrona; b) em classe, que envolve a interação entre docente e estudante para consolidação do conteúdo estudado por meio de debates, discussões, problematizações, entre outras formas, que devem ser desenvolvidos de maneira síncrona.

Por conseguinte, as aulas síncronas se mostram imprescindíveis na utilização método da sala de aula invertida, vez que possibilitam o desenvolvimento de “atividades que necessitem de feedback imediato, para promover a participação ativa estudantes ou para avaliar a aquisição dos conhecimentos” (BARROS; HENRIQUES; MOREIRA, 2020, p. 357).

Todavia, a possibilidade teórica de se realizar inversão da sala de aula em educação remota não prescinde de análise de sua viabilidade prática pelo docente. Ou seja, antes de decidir pela adoção desse modelo, o professor deve ter em conta que questões de ordem socioeconômica podem limitar a acessibilidade, fazendo com que a educação não seja

inclusiva como deve. Todavia, feita a análise prévia e entendendo pela viabilidade prática de sua aplicação, cabe ao professor organização e planejamento, que vai desde a elaboração prévia do material até a escolha das estratégias que serão utilizadas nas aulas síncronas.

Vale ressaltar, por fim, que o método da sala de aula invertida não acontece sem o aluno, porquanto o foco central passa a ser sua aprendizagem e não mais o ensino. Nesse sentido, pode-se afirmar que a *flipped classroom*, se viável e bem utilizada, é alternativa poderosa em tempos de distanciamento social e de suspensão de aulas presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observado, as metodologias ativas buscam se apresentar como alternativa inovadora em face dos métodos de ensino tradicionais, que focalizam o docente como sendo detentor único de conhecimento em sala de aula. Em superação, a adoção de um método ativo altera o paradigma de educação do ensino para a aprendizagem, de forma que a produção do conhecimento se dá de forma compartilhada, colaborativa entre professores e alunos.

Dentre os métodos ativos, a sala de aula invertida (*flipped classroom*) demonstrou ser uma excelente opção de superação das aulas expositivas. Verificou-se que esse método consiste em uma inversão dos ambientes em que as atividades são desenvolvidas, o que se mostrou possível com os avanços da tecnologia, que permitem o acesso às informações de maneira instantânea.

Desse modo, os alunos entram em contato com os conteúdos – produzidos pelo professor – previamente e as salas de aula passam a ser ambientes de aprendizagem, com consolidação das ideias apreendidas a partir de discussões, debates, problematizações, entre outras situações que tornam as aulas mais dinâmicas.

Inclusive, observou-se que o método da sala de aula invertida é passível de aplicação em um cenário de ensino remoto emergencial,

com ressalvas no que respeita à própria viabilidade por conta de eventual limitação dos alunos. Com efeito, as aulas remotas são desenvolvidas de forma síncrona e assíncrona, o que permite a inversão das aulas.

Por isso, importante reforçar, nesse contexto, a *flipped classroom* deve ser aplicada com parcimônia e após análise da realidade da turma, tendo sempre em conta que questões de ordem socioeconômica também podem configurar verdadeiro entrave ao processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, v.8, n° 3, p. 348-354, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. Acesso em 20/06/2021.

APPENZELLER, Simone. *et al.* Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?lang=pt>. Acesso em: 20/06/2021.

BALDEZ, Alda Leila Santos; DIESEL, Aline; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n° 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf. Acesso em: 18/06/2021.

BARROS, Daniela; HENRIQUES, Susana; MOREIRA, José Antônio Marques. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n° 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 20/06/2021.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, DF, 26 de maio de 2017, retificado em 30 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 19/06/2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19/06/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 19/06/2021.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. **Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation**, 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 19/06/2021.

DEBALD, Blasius. **Metodologias Ativas no Ensino Superior**: O Protagonismo do Aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

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

HIGASHI, Priscilla; PEREIRA, Silviane Galvan. Estudo prévio: sala de aula invertida. In: DEBALD, Blasius. **Metodologias Ativas no Ensino Superior**: O Protagonismo do Aluno. Porto Alegre: Penso, 2020. p. 21-28.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, nº 7, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 20/06/2021.

LIMA, Fernanda Teresa; PEREIRA, Welbert Oliveira. Desafio, Discussão e Respostas: estratégia de ensino para transformar aulas expositivas em colaborativas. **Einstein**, São Paulo, p. 1-4, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/LwFyrRspMTX6GBrfmVVVNNJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18/06/2021.

MACHADO, Carla Ferreira da Silva; JESUS, Edna Maria de; SILVA, Sonilda Aparecida de Fátima. **Metodologias ativas**: inovação disruptiva. Coletânea Pedagógica. Goiânia: Kelps, 2019.

MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Dominique Guimarães de. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, nº 11, p. 81-89, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/SouzaMiranda>. Acesso em: 20/06/2021.

MORÁN, José. **Metodologias ativas de bolso**: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens, v. II, p. 15-33, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 18/06/2021.

RIBEIRO, Célia. A aula magistral ou simplesmente a aula expositiva. **Máthesis**, nº 16, p. 189-201, 2007. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/mathesis/article/view/5102>. Acesso em: 17/06/2021.

SANTOS, Sandra Carvalho dos. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: Aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.08, nº 1, p. 69-82, jan./mar. 2001. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_5_proc_ens_aprend.pdf. Acesso em: 17/06/2021.

SCHNEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. 1 ed. Lajeado: Univates, 2018. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf. Acesso em: 19/06/2021.

SUHR, Inge Renate Frose. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **Revista Transmutare**. v. 1, nº 1, p. 4-21, jan./jul, 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3872>. Acesso em 19/06/2021.

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E OS REFLEXOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Jefison de Andrade das Chagas

RESUMO:

O presente artigo destinou-se a análise da metodologia aplicada no ensino jurídico considerando a era digital, marcada pelo uso das tecnologias digitais da Informação e Comunicação, que tem assumido um papel essencial no ensino superior e, sobretudo nos cursos jurídicos. A problemática proposta consiste em identificar: Quais os reflexos positivos e negativos das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino jurídico? Resultando na identificação de questões como agilidade, baixo custo e amplo acesso às informações como alguns dos pontos positivos. Por outro lado, tem-se a resistência dos atores envolvidos às necessárias mudanças metodológicas como um dos principais entraves para a formação do conhecimento de forma efetiva e facilitada a partir do uso dessas ferramentas. Nesta pesquisa adotou-se método dedutivo e o procedimento bibliográfico.

Palavras-chave: ensino jurídico; era digital; tecnologias; ensino-aprendizagem; reflexos.

ABSTRACT:

This article aimed to analyze the methodology applied in legal education considering the digital era, marked by the use of digital technologies of Information and Communication, which has assumed an essential role in higher education and, above all, in legal courses. The proposed problem consists of identifying: What are the positive and negative effects of digital information and communication technologies in legal education? Resulting in the identification of issues such as agility, low cost and wide access to information as some of the positive points. On the other hand, there is the resistance of the actors involved to the necessary methodological changes as one of the main obstacles for the formation of knowledge in an effective and facilitated way based on the use of these tools. In this research, the deductive method and the bibliographic procedure were adopted.

Keywords: legal education; digital age; Technologies; teaching-learning; reflections.

INTRODUÇÃO

Que as novas tecnologias vêm mudando a forma como a sociedade funciona e se relaciona isso é notório, mas é incontestável também que a pandemia causada pelo surgimento de uma nova tipagem do coronavírus – Sars-Cov-2 – acelerou ainda mais essa transformação tecnológica, exigindo que o mundo buscasse meios para continuar funcionando diante exigência de isolamento social como forma de prevenção à doença.

Apesar desse novo cenário, o ensino a partir do uso das tecnologias digitais já era uma realidade mesmo antes da pandemia. Embora, deva-se admitir, em bem menor escala e em um ritmo mais brando. A inserção das tecnologias digitais da Informação e Comunicação no ensino de modo geral vinha ocorrendo de forma gradual, mas é indiscutível que a crise em saúde pública de relevância internacional acelerou esse processo, exigindo que as instituições de ensino se estruturassem imediatamente para se adequar a essa nova realidade.

Se a preocupação com a qualidade do ensino já existia, sobretudo em relação ao Ensino à Distância – EaD, ela se intensifica num cenário de modernização do ensino sem o adequado planejamento e questões relativas à efetividade da metodologia adotada ocupa o ponto central na discussão.

O processo de construção do ensino jurídico no Brasil, marcado pela forte influência portuguesa, por sua história de tradição colonial, patrimonialista e legalista, tem se caracterizado por uma forte resistência a atualização dos métodos de ensino. Por outro lado, muitos alunos ainda mantêm a aprendizagem passiva, fortalecendo aquilo que Paulo Freire chamava de educação bancária, sendo o professor o detentor do conhecimento e os alunos meros receptáculos de informações massificadas.

Nesse contexto, busca-se destacar a importância das tecnologias digitais da Informação e Comunicação no ensino jurídico, como importantes ferramentas de ensino, aliadas a uma metodologia com

foco na aprendizagem do aluno. Além disso, busca-se demonstrar que os cursos jurídicos não devem ser voltados apenas à formação de técnicos legalistas, mas de pessoas competentes e capazes de receber a informação, refletir sobre ela, construir ideias e desenvolver um senso crítico sobre os assuntos importantes para a sociedade.

1. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Atualmente, o ensino superior no Brasil se dá pelo conjunto de Instituições de Ensino Superior – IES, que podem ser tanto públicas como privadas. A normatização dessas instituições encontra amparo na Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como um direito de todos e também como um dever não somente do Estado, mas da família e de toda a sociedade, com vistas a possibilitar o desenvolvimento da pessoa e sua preparação para o exercício da cidadania e do trabalho, nos termos no artigo 205 da Carta Magna (BRASIL, 1988). O artigo 207 fala especificamente sobre a autonomia didático-científica e administrativa atribuída às universidades, bem como a autonomia para gestão financeira e patrimonial. Sobre o tema Flavia Pessoa leciona:

A educação é concebida constitucionalmente como um direito de todos e um dever do Estado e da família, ou seja, há uma solidariedade recíproca e no artigo 207 da Constituição Federal é colocado como um princípio constitucional à obrigatoriedade das universidades, em desenvolver de forma indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão, sem qualquer distinção entre as funções universitárias (PESSOA, 2013, p. 143).

O constituinte originário, considerando o cenário pós-ditadura, onde os direitos individuais e coletivos foram severamente violados, preocupou-se em ampliar direitos e assegurá-los no texto constitucional, dando inclusive autonomia às universidades para que estas pudessem

cumprir o seu papel social sem interferências de qualquer natureza. No plano infraconstitucional, há a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como um amplo conjunto de regulamentos, portarias e decretos que regulamentam o ensino superior no país (BROCH *et al*, 2020, p. 258).

Desde 2001 o Brasil assistiu a um aumento considerável no número de IES, o que desencadeou um grande número de oferta de vagas em cursos superiores e, conseqüentemente, a contratação de docentes e a construção de uma infraestrutura que fosse capaz de atender a essa nova demanda. Esse crescimento no número de IES no país pode ser parcialmente atribuído à criação do Plano Nacional de Educação, o PNE, de 2001 à 2010, que propôs o aumento no número de vagas e de matrículas ofertadas nas IES e o estímulo à Educação na modalidade à distância e a criação de um sistema de avaliação de forma institucionalizada (BRASIL, 2001).

Para demonstrar o alto índice de crescimento no número IES no país e do número de vagas ofertadas por elas a partir da Lei 10.172/2001, basta observar que o número de IES apresentados na referida Lei relativa ao ano de 1998 era de 973, sendo que 209 delas eram instituições públicas e 764 eram particulares. Juntas, essas IES ofertavam 776.031 vagas (BRASIL, 2001). Em 2019, o número de IES aumentou para 2.448 entre instituições públicas e privadas, que ofertavam juntas o total de 16.425.302 (INEP, 2019). Esse montante equivale a 213 vezes a quantidade de vagas disponibilizadas vinte um anos antes. Mas tão importante quanto o acesso ao ensino superior é ter acesso a um ensino superior de qualidade.

A Declaração Mundial Sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação em seu artigo 11 fala especificamente sobre a avaliação de qualidade, afirmando ser um conceito multidimensional, razão pela qual deve ter sua avaliação realizada de forma ampliada, envolvendo a análise a partir das funções e das atividades desenvolvidas (UNESCO, 1998).

Já naquela ocasião, a Declaração previu a importância das ferramentas tecnológicas no processo de aprendizagem como sendo

importantes no processo de avaliação do ensino superior, haja vista o impacto que essas ferramentas exercem no processo de aquisição de conhecimento tanto teóricos como práticos (UNESCO, 1998). Tal previsão se mostrou bastante acertada, tendo em vista o contexto do ensino superior atualmente, mesmo antes que o mundo estivesse diante da pandemia causada pelo novo coronavírus, a educação à distância já havia se tornado uma realidade e tomado grandes proporções no mundo todo. Vale dizer que as ferramentas tecnológicas foram essenciais para que esta realidade se tornasse possível.

Entretanto, Durham (2009, p. 9) critica o formato da avaliação da qualidade do ensino superior, que ignora as fases anteriores. Para ele, a formação escolar não ocorre em cada fase de forma isolada, autônoma, mas compõe um processo cumulativo onde o conhecimento adquirido é fundamental para as etapas de formação subsequentes. Assim, a formação do ensino médio é importante para formação de um bom pesquisador científico (DURHAM, 2009, p. 10).

Diante disso, deve-se ter em mente que um processo de avaliação não é importante apenas para acompanhar a qualidade e atribuir uma nota, mas contribui para a construção de um processo de ensino aprendizagem mais eficaz e adaptado as necessidades dos alunos.

2. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para se analisar o ensino superior, seja ele jurídico ou não, é essencial se atentar para os atores que compõem o processo de ensino e a forma como eles se relacionam. Como demonstrado no estudo da qualidade do ensino superior, o processo de avaliação da qualidade é bastante complexo e inclui, dentre outras variantes, estudantes, docentes, e toda a estrutura que compõe a instituição de ensino. Assim, não há que se falar em metodologia de ensino e não analisar o processo de ensino e aprendizagem, bem como os atores envolvidos nesse processo. Nesse contexto, convém se debruçar sobre os conceitos

de aprendizagem e ensino, bem como sobre o papel do professor e dos estudantes nesse processo.

De acordo com Gil (2009, p. 27) os conceitos de aprendizagem e ensino estão intrinsecamente ligados, porém não são a mesma coisa. No caso do ensino, o professor é o elemento principal, pois cabe a ele instruir, orientar, comunicar e transmitir conhecimento. Todas essas expressões estão vinculadas ao conceito de ensino.

Por outro lado, Gil (2009, p. 27) explica que a aprendizagem tem como destaque o aluno e tem como referência a “descoberta, apreensão, modificação de comportamento e aquisição de conhecimentos”. Logo, a aprendizagem pressupõe uma atitude por parte do aluno em relação ao conhecimento disponibilizado. Para o autor, o método adotado pelo professor vai depender da ênfase que ele dá a um modelo ou outro. Assim, independentemente do modelo adotado, haverá em algum nível uma troca entre professor e aluno, mas o destaque dado a um ou outro, ensino ou aprendizagem, vai permitir identificar o modelo de atuação adotado pelo professor.

Identifica-se o professor cuja ênfase está no ensino quando todo o seu foco está no ato de ensinar (GIL, 2009, p. 28). Este professor preocupa-se com a qualidade do conteúdo a ser passado para o aluno, bem como os meios de avaliação a serem implementados de forma a verificar sua assimilação. A abordagem de ensino adotada por ele é coletiva e as suas aulas expositivas. Por intermédio delas ele demonstra todo o seu conhecimento sobre o tema, sua autoridade.

Paulo Freire (1987, p. 34) aponta esses professores como os sujeitos do processo, enquanto que os alunos são meros objetos. O autor faz uma crítica ao modelo com ênfase no ensino, chamando de uma visão bancária, onde os alunos são apenas depósito das informações fornecidas pelos professores, o que dificulta o desenvolvimento de uma consciência crítica e, conseqüentemente, a inserção deles no mundo como seres transformadores.

No mesmo sentido, Pessoa (*et al*, 2018, p. 333) afirma que “um ensino calcado apenas no conhecimento do professor, que não tem

um bom relacionamento com a turma e não sabe ouvir as aspirações e os anseios dos alunos está fadado ao fracasso.” É preciso mais do que ter conhecimento técnico. Ensinar é um esforço feito em ambos os integrantes da relação (ANASTASIOU, 1997, p. 95).

Por outro lado, quando o método tem ênfase na aprendizagem, o professor deixa de ser o centro do processo educativo e o aluno assume esse status. O papel do professor no processo de aprendizagem é incentivar os alunos a se expressarem, expressarem suas ideias, suas expectativas, seus interesses, a descobrirem formas de atingirem o seu desenvolvimento como indivíduos e como parte da sociedade (GIL, 2009, p. 29). No mesmo sentido, Flavia Pessoa leciona:

O grande desafio do ensino superior hoje é promover a aprendizagem por parte dos universitários. Intenta-se um ensino de qualidade em que haja professores motivados, com amplo conhecimento não apenas da matéria versada, mas também dotados de inteligência emocional e aptidão comunicativa, de modo a propiciar uma perfeita interação emocional-comunicativa entre professor e aluno (PESSOA et al, 2018, p. 333).

Assim, o processo com ênfase na aprendizagem não requer do professor apenas o domínio do conteúdo, embora este seja importante. É preciso outras características como motivação, inteligência emocional e habilidade para estabelecer a comunicação com o destinatário de seu conhecimento, criando assim um ambiente propício para a construção do conhecimento crítico e reflexivo.

Não se pretende, contudo, a defesa de um método em detrimento de outro. Decerto, as habilidades do professor e o domínio da matéria são muito importantes, mas a construção do conhecimento não pode se limitar a exposição do conteúdo por parte do professor e a audiência do aluno. A construção de um relacionamento interpessoal entre as partes envolvidas no processo educativo é essencial e capaz de estabelecer certo equilíbrio em sala de aula (PESSOA et al, 2018, p. 333-334).

Acerca do que seria um ensino universitário de qualidade Lowman (1944, p.22) afirma tratar-se de matéria complexa que requer algumas competências, dentre as quais estão a promoção do pensamento crítico e das habilidades de comunicação. Além disso, o autor exalta o professor que vai além do seu conhecimento técnico estimulando o conhecimento diversificado, a curiosidade e a capacidade de analisar criticamente os fatos e informações.

Segundo Gil (2009, p. 29), quando o foco é direcionado para a aprendizagem, a principal atribuição do professor é “ajudar o aluno a aprender” diferentemente do que ocorre quando a ênfase está no ensino. Logo, o foco na aprendizagem pressupõe a busca real, pelo professor, em se certificar que o aluno compreende a matéria e reflete sobre ela, dando origem a ideias e fazendo com que ele desenvolva uma consciência crítica.

Todas essas reflexões levantadas no presente artigo sobre o que vem a ser ensino e aprendizagem e sua importância na construção do pensamento pode levar a ideia equivocada de que o sucesso da aprendizagem do aluno se deve exclusivamente ao professor, e uma vez que este empreende ênfase na aprendizagem, necessariamente o aluno vai assimilar o conteúdo. Entretanto, não é bem assim. Lowman, (1944, p. 24) traz algumas questões no sentido de identificar até que ponto o aprendizado é função do ensino e se este pode ser avaliado apenas a partir daquilo que os alunos aprendem.

Segundo o autor, três fatores vão influenciar o resultado da aprendizagem: o estudante, o professor e o curso. Quando ele se refere ao estudante e ao professor, ele quer dizer que a competência e motivação de cada um deles vai influenciar diretamente no resultado da aprendizagem (LOWMAN, 1944, p. 25). Isso explica por que professores motivados, competentes e que ensinam com foco na aprendizagem do aluno conseguem obter resultados diferentes entre seus discentes. Pois, os alunos também possuem competências e motivações diferentes entre si, cada um tem uma maneira de assimilar o conhecimento.

Apesar da importância de se criar estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem a construção do conhecimento de forma satisfatória e de se construir certo nível de relação interpessoal entre professor e aluno, Gil (2009, p. 29) alerta que para o fato de que a construção de uma relação interpessoal por si só não resulta, necessariamente, na construção do aprendizado. É preciso comprometimento por parte do professor, assegurando-se de manter o foco no aprendizado do aluno, no compartilhamento do conhecimento e na sua assimilação por parte do destinatário. As ferramentas de relacionamento são meios implementados para um fim, que é o aprendizado do aluno e a formação de uma consciência crítica.

Freitas (*et al*, 2016, p. 438) explica que há uma pluralidade de saberes que devem ser mobilizados pelo professor e nem todos estão relacionados ao domínio da matéria. Saberes docentes, por sua vez, são conceituados por ele como sendo “todo um conjunto de conhecimentos necessários para o exercício da atividade docente, sendo destacado o conhecimento a respeito das metodologias de ensino”. O autor defende o desenvolvimento de pesquisas que se destinem a analisar esses saberes docentes à luz dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e com vistas a contribuir para a criação de políticas públicas voltadas à formação do professor, bem como na discussão do processo de ensino aprendizagem no ensino superior.

No campo do ensino superior jurídico, considerando a longa tradição dos cursos jurídicos no Brasil, esse modelo de ensino clássico é bastante presente, por isso este artigo se propõe analisar os reflexos positivos e negativos que a era digital tem gerado no ensino jurídico no país a partir da inserção de novas tecnologias digitais voltadas a informação e comunicação.

3. O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E OS REFLEXOS POSITIVOS E NEGATIVOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O ensino jurídico no Brasil foi construído a partir do modelo português (PESSOA, 2013, p. 205), que por sua vez recebia total influência da Igreja Católica. Esse fato em especial impediu que a Universidade de Coimbra fosse utilizada como espaço para discussão de ideias de correntes de pensamento diferentes. Contudo, com a expulsão dos jesuítas das colônias de Portugal, inclusive do Brasil, em razão do rompimento da Igreja e Estado, surge a necessidade de se criar um modelo de ensino, já que o ensino jesuítico era o único existente no Brasil (MOSSINI *apud* PESSOA, 2013, p. 206).

O Marquês de Pombal implementou uma reforma no sistema educacional português visando substituir o formato anterior, formar técnico que pudessem servir ao Reino e devolver o status de poder que Portugal detinha no passado. Não havia intenção por parte da reforma pombalina em estimular o pensamento crítico, mas tão somente formar pessoas para ocuparem cargos estatais (MOSSINI *apud* PESSOA, 2013, p. 206-207).

Com o fortalecimento das ideias iluministas, que defendia a limitação do poder do monarca é inegável que algum avanço foi alcançado, contudo, os reflexos de uma educação voltada para formação de mão-de-obra findaram por, mais tarde, impactar o modelo de ensino jurídico no Brasil. Pois, em que pese os cursos jurídicos serem inaugurados no Brasil apenas no período imperial, as discussões sobre sua criação foram feitas a partir da Universidade de Coimbra, em Portugal, o que explica bastante essa influência. Esse formato de ensino jurídico expositivo e acrítico perdurou durante muito tempo (MOSSINI *apud* PESSOA, 2013, p. 207).

Rodrigues (1992, p. 137), afirmava, há cerca 30 anos, que os programas de ensino eram inexistentes nos cursos de direito. Para ele um curso bem estruturado, planejado, com abordagem interdisciplinar

e objetivos claramente definidos, mas com alguns outros instrumentos de pesquisa e análise que fosse além daquilo que estava instituído, era um sonho na época. O autor defendia o tripé: ensino, pesquisa e extensão como elementos indissociáveis, pois “sem pesquisa não há novo conhecimento a transmitir. Sem extensão não há o cumprimento da função social do conhecimento produzido”.

Com a expansão dos cursos de direito no Brasil, sobretudo após a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e com a criação do PNE 2001-2010, argumentou-se uma perda na qualidade do ensino em razão da falta de cuidado no planejamento destes, o que teria resultado num lançamento de profissionais despreparados para o mercado (SILVA, 2000, p. 309). Contudo, conforme demonstrado quando do estudo do ensino e aprendizagem, a qualidade do ensino é resultado de um conjunto de fatores. Obviamente que o curso é um deles, mas as maiores variações estão nos outros dois elementos, quais sejam o professor e o aluno, bem como nas variáveis que estes acrescentam na composição.

Durante muito tempo o ensino se caracterizou pela passividade exacerbada dos acadêmicos, sobretudo no curso de direito. Contudo, paulatinamente esse modelo vem sendo substituído por formas interativas que exigem um envolvimento maior por parte do discente, com a necessidade de utilização de novas ferramentas tecnológicas. A pandemia causada pelo novo Coronavírus, mostrou quanto o ensino superior estava despreparado para uma transição abrupta de modelo e obrigou um avanço no processo de transição de modalidade de ensino que, não fosse a pandemia, provavelmente se daria de forma muito lenta (SEMESP, 2021, p. 4).

As tecnologias digitais da informação e comunicação – TDICs têm, nas últimas décadas, influenciado na forma como as pessoas trabalham, comunicam-se e se relacionam. Consequentemente, elas também têm sido incorporadas às práticas docentes, possibilitando, assim, a adequação do processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

Cardoso e Creado (2020, p. 3) definem tecnologia como sendo uma junção de métodos, processos, ferramentas, instrumentos ou técnicas criadas pelo homem, capazes de facilitar e auxiliar a realização de atividades em geral e se desenvolvem ao longo do tempo. O desenvolvimento dessas tecnologias e sua implementação refletem em diversas áreas da vida das pessoas e a educação é uma dessas áreas. Moran (2000, p. 19) aponta que o processamento da informação pode se dar de várias formas, mas que cada vez mais esse processamento tem se dado de forma multimídica, ou seja, com a junção de pedaços de textos de várias linguagens superpostas simultaneamente na mesma tela e se conectam com outras telas multimídia.

Mas há ainda outras formas de processamento, como o sequencial, que se manifesta na fala e na escrita e tem o conhecimento se formando aos poucos de forma sequencial; e o hipertextual, que se dá por meio de histórias, relatos de situações, que ampliam a informação criando ramificações da informação principal. A utilização de uma ou outra forma vai depender muito das características da pessoa, do objetivo pretendido e do quanto ela está focada (MORAN, 2000, p. 18-19). Ciente dessas diferentes formas de processamento, o professor pode adequar o conteúdo ao perfil de seus alunos e aplicar estratégias que vão facilitar o aprendizado e despertar o interesse.

No decorrer dos anos, desde a implementação dos primeiros cursos de direito no Brasil, na medida em que os cursos jurídicos foram ampliando as suas funções para se adequar as complexidades da sociedade moderna, as TDICs foram sendo inseridas também no ensino jurídico como aliadas, mas Bernardes e Rover (2011, p. 28) frisam que apesar dos avanços “a maioria das instituições de ensino jurídico ainda é influenciada pelo seu passado de tradição colonial e patrimonialista dirigido para o plano da legalidade”.

Considerando a afirmação de Leonardo Greco (*apud* BERNARDES e ROVER, 2011, p. 28) de que o ensino jurídico tem como finalidade a formação de profissionais de alto nível que sejam “capazes de pensar

nos problemas da sociedade brasileira e de formular soluções jurídicas” é preciso construir estratégias para que essa finalidade seja atingida e as TDICs são fortes aliadas nesse processo, desde que utilizadas de forma correta.

Talvez uma das questões mais importantes a serem analisadas sejam as aulas expositivas. Pois se presencialmente o aluno já enfrenta dificuldade em se manter atento e participativo, é ainda mais difícil fazer isso nas aulas à distância. Sendo assim, um dos pontos negativos no uso das TDICs, na verdade, não tem muito a ver com as ferramentas propriamente, mas a resistência que alguns professores, principalmente dos cursos jurídicos, apresentam em relação ao uso das TDICs e a reformulação de sua metodologia.

Diante da preocupação de que o ensino a distância se resumisse a um depósito de informações massificadas, o Governo Federal criou, por meio da Portaria Normativa nº 40/2007 o e-MEC, um sistema eletrônico com vistas a gerenciar as informações relativas aos processos de regulação e supervisão do ensino superior, criando métodos e critérios de qualidade e avaliação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Quanto aos benefícios do ensino à distância facilitado pelo uso das tecnologias digitais, tem-se a adequação ao ritmo do aluno, uma vez que os horários para acompanhamento das aulas são flexíveis; facilidade na disseminação do conhecimento, já que a internet oferece um grande número de informações relacionadas que podem ser indicadas pelos professores e facilmente acessadas pelos alunos; a possibilidade de reciclagem profissional, já que muitos professores precisam se capacitar para utilização das ferramentas tecnológicas e criação de novas metodologias; a relação custo *versus* benefício, vez que a estrutura necessária para preparação das aulas é mínima se comparada a exigida para o ensino presencial (BERNARDES e ROVER, 2011, p. 33).

Ademais, o uso correto dos recursos tecnológicos disponíveis pode otimizar o ensino e a aprendizagem, facilitar a conexão com o conteúdo,

agilidade e segurança no acesso às informações. Mas é preciso ter em mente que a tecnologia social não vai fazer tudo isso. É necessário unir as ferramentas tecnológicas disponíveis com uma metodologia adequada (BERNARDES e ROVER, 2011, p. 33).

Outro ponto relevante é que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação não se limitam ao ensino à distância. Mesmo nos cursos presenciais essas tecnologias podem auxiliar professores e alunos na realização de pesquisas, atividades para assimilação do conteúdo, bem como avaliativas, interação entre os alunos para realização de atividades em grupo, bem como interação entre professores e alunos fora de sala de aula. As possibilidades são muitas e a criatividade é uma grande aliada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou as metodologias utilizadas principalmente nos cursos jurídicos no processo de ensino e aprendizagem, com vistas a identificar como esses métodos de ensino se adequam a realidade atual e qual é o papel das TDICs nesse processo.

Constatou-se que o ensino jurídico no Brasil ainda está fortemente influenciado pela sua história clássica, marcada pela tradição, com a metodologia fortemente focada no ensino, onde o professor é aquele que detém todo o conhecimento e os alunos são meros destinatários dessas informações. Contudo, percebe-se um processo de transformação em andamento, com a inserção cada vez mais incisiva das TDICs no processo de ensino e aprendizagem, motivadas pela necessidade de novas estratégias para formação do conhecimento.

Foi possível perceber também que o cenário pandêmico enfrentado atualmente, diante do surgimento do novo coronavírus, impulsionou esse processo de transformação dos métodos de ensino e aprendizagem, obrigando as instituições de ensino e os professores a se readequarem e buscarem novas estratégias a partir do uso das TDICs.

No que tange aos reflexos positivos e negativos, identificou-se que a educação através do uso dessas novas tecnologias digitais proporciona uma maior flexibilidade aos alunos, permitindo que eles acessem facilmente o conteúdo disponibilizado pelo professor no momento mais conveniente e adequado às suas necessidades. Verificou-se ainda a facilidade que essas ferramentas proporcionam na disseminação do conhecimento, pois o aluno tem à sua disposição, além do conteúdo ofertado pelo professor, um amplo espaço de pesquisa que é a internet com um custo menor. Outro ponto positivo é o incentivo à qualificação dos professores e também dos alunos para operarem e utilizarem essas tecnologias digitais.

Conseqüentemente, os professores passam a buscar formas diferentes de transmitir esse conhecimento, embora tenha-se percebido que o ensino jurídico ainda apresenta alguma resistência na mudança de sua metodologia. Pois, mesmo numa educação à distância é possível a utilização de métodos tradicionais de ensino. Nesse caso, muda-se o veículo, mas mantém-se o método focado no ensino.

Apesar disso, as tecnologias digitais da informação e comunicação oferecem um leque amplo de possibilidades para sua utilização, permitindo que os alunos acessem o conteúdo, pesquisem fontes diferentes, interajam entre si e com o professor. Contudo, o papel do professor é importantíssimo, não apenas como fornecedor de informações, mas como agente provocador e incentivador da busca pelo conhecimento, do aprendizado ativo.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino: primeiras aproximações. **Educar em Revista** [online]. 1997, n. 13. pp. 93-100. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.174>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BERNARDES, Marcele Berger; ROVER, Aires José. Uso das novas tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de modernização do ensino jurídico. **Inclusão digital e sociedade do conhecimento**. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/uso-das-novas-tecnologias-de-informa%C3%A7%C3%A3o-e-comunica%C3%A7%C3%A3o-como-ferramentas-de-moderniza%C3%A7%C3%A3o-do-0>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 14 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92. Acesso em: 14 jun. 2021.

BROCH, Caroline; BRESCHILIARE; Fabiane Castilho Texeira; BARBOSA-RINALDI; Ieda Parra. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 257-274, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/fpjrVCm9bjpPn6LNsGZGLPH/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2

CARDOSO, Leticia Delfim da Mota Galvão de Assis; CREADO, Raíssa Stegemann Rocha. Ensino jurídico contemporâneo sob a perspectiva da educação à distância (EaD) e do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). **Ressignificando a presencialidade**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/edja/Downloads/1625-31-5450-1-10-20210128.pdf> acesso em: 18 jun. 2021. 12p.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A qualidade do ensino superior. **Revista @ ambienteeducação**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 09 - 14, mar. 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/475/451>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

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

FREITAS, Daniel Antunes. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde.

Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2016, v. 20, n. 57. pp. 437-448. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1177>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior I**. 4. ed. 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**: Tabelas de divulgação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 13 de jun. de 2021.

INEP. **Indicadores de qualidade da educação superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 jun. 2021.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino I**. 1944. Tradução Harue Ohara Avritscher; consultoria técnica: Ilan Avrichlr, Marcos Amatucci. São Paulo: Atlas, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria normativa nº 40 de 12 de setembro de 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades**. 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSjd>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus. 2000. - (Coleção Papirus Educação).

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (Organizadora). **Metodologia, pesquisa e ensino: formação jurídica em debate**. Flávia Moreira Guimarães Pessoa, Lucilla Menezes da Silva Ramos e Patrícia Araújo Lima (organizadoras). - Aracaju (SE): Evocati, 2018.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (Organizadora). Reflexões sobre a Docência Jurídica. **Série Estudos de Metodologia**. Volume 1. 2013.

RODRIGUES, Horácio Wandelei Rodrigues. **A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil**. Tese de Doutorado UFSC. 1992. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/76811>> acesso em: 18 jun. 2020

SANYAL, Bikas; MARTIN, Michaela. Garantía de La Calidad y el Papel de la Acreditación: una visión global. In: **La Educación Superior en el Mundo 2007**: Acreditación para la Garantía de la Calidad: ¿Qué está en Juego? Barcelona:

Ediciones Mundi-Prensa, 2006. Anais GUNI – 2006. Disponível em: <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/7499>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SEMESP. **Efeitos da pandemia na educação superior brasileira**. 2021. 8 p. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/estudo-efeitos-da-pandemia-na-educacao-superior-brasileira/>. Acesso em 18 jun. 2021

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2000, v. 4, n. 1. pp. 307-312. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000100008>. Acesso em: 18 jun 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação** - 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 14 jun. 2021.

A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E SEUS IMPACTOS NO ENSINO JURÍDICO

Larissa Queiroz Simeão
Wolney Maciel de Carvalho Neto
Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias

RESUMO:

O desenvolvimento das relações sociais engloba uma realidade em conexão constante, na qual a tecnologia age sobre a informação. O padrão sociotécnico atual é uma sociedade interativa e informacional. Nesse contexto, o ensino superior em Direito não pode se dissociar desse dinamismo social. Por meio de uma abordagem metodológica dedutiva e de uma revisão bibliográfica, o presente artigo trará um questionamento sobre os impactos que o paradigma social hodierno pode ocasionar no ensino jurídico, e, como hipótese, a percepção de que o uso de tecnologias disruptivas na vida cotidiana é capaz de gerar transformações em várias searas da vida privada e coletiva dos indivíduos, nisso incluso o âmbito relacionado à forma de transmitir e adquirir conhecimentos jurídicos.

Palavras-chave: sociedade da informação; ensino; direito; tecnologia.

ABSTRACT:

The development of social relationships encompasses a reality in constant connection, in which technology acts on information. The current sociotechnical pattern is an interactive and informational society. In this context, higher education in Law cannot be dissociated from this social dynamism. Through a deductive methodological approach and a literature review, this article will raise a question about the impacts that the current social paradigm can have on legal education, and, as a hypothesis, the perception that the use of disruptive technologies in everyday life it is capable of generating transformations in various areas of the private and collective life of individuals, including the scope related to the way of transmitting and acquiring legal knowledge.

Key words: information society; teaching; law; technology.

INTRODUÇÃO

A evolução das sociedades, do desenvolvimento humano e das tecnologias científicas ocasionam rupturas e transformações sociais. A sociedade analógica dos primórdios do surgimento da computação cedeu lugar para um novo padrão de convivência na qual os fluxos comunicacionais alcançam uma velocidade exponencial em razão do aprimoramento tecnológico hodierno.

O atual paradigma social corresponde a uma sociedade da informação na qual a interação por meio da *internet* e das mídias digitais estão integradas às atividades diárias complexas e corriqueiras dos indivíduos, fato esse que ocasiona reflexos na visão de mundo e na autodeterminação da população. As facilidades tecnológicas modernas propiciaram às pessoas modificações na forma de se relacionar, de trabalhar, de se divertir, de estudar, dentre outras.

Nesse contexto, o ensino do Direito não pode se dissociar do dinamismo social, tendo em vista que possui a importante função de formar profissionais que atuarão na sustentabilidade do projeto constitucional brasileiro. A capacitação dos docentes, a forma de aprendizagem dos discentes e a metodologia pedagógica aplicada no ensino jurídico devem ser adequadas à atual estrutura social.

O presente artigo abordará um questionamento sobre os impactos que o paradigma social hodierno pode ocasionar no ensino superior em Direito, e, como hipótese, a percepção de que o uso cada vez mais acentuado de tecnologias disruptivas na vida cotidiana é capaz de gerar transformações em várias searas da vida privada e coletiva dos indivíduos, nisso incluso o âmbito relacionado à forma de transmitir e adquirir conhecimentos jurídicos.

Para tanto, no primeiro tópico será explicado sobre o contexto atual da sociedade da informação, sob fundamento teórico do sociólogo Manuel Castells. O segundo momento terá por objetivo fazer uma análise histórica e contemporânea sobre o ensino superior em Direito no

Brasil. Ao final, a reflexão recairá sobre os impactos que essa sociedade pautada por mídias sociais horizontais e por uma hiperconexão pode exercer sobre a forma atual de ensinar a doutrina jurídica.

A metodologia adotada no presente trabalho terá como fonte primária de pesquisa a revisão bibliográfica, com análise de doutrina especializada, artigos científicos e textos literários sobre o tema, disponíveis em acervos acessíveis ao público em meio físico, bem como em formato digital, acessíveis por meio da internet. O método de abordagem será dedutivo, desenvolvendo um raciocínio lógico a partir de conceitos amplos já assentados na doutrina, com o objetivo de extrair de forma científica e coerente as conclusões que se pretende explicar.

1. A SOCIEDADE INFORMACIONAL E INTERATIVA

O contexto de desenvolvimento das relações sociais engloba uma realidade em conexão constante; vivencia-se uma sociedade pós-moderna globalizada, tecnológica e policultural, que une o individual e o coletivo, formando um novo padrão para a convivência e a comunicação que impacta diretamente a vida cotidiana em comunidade.

Segundo Castells (2016), vivencia-se uma sociedade informacional que possui como características: a informação como matéria-prima, a atividade humana sendo moldada pela tecnologia, a lógica de redes, a flexibilidade que permite sua constante reconfiguração e a convergência das tecnologias para um sistema integrado.

Esse “paradigma sociotécnico” (CASTELLS, 2016, p. 123) fez emergir uma estrutura relacional na qual as tecnologias de informação e comunicação (TICs) são ferramentas indispensáveis para a construção e a aplicação do conhecimento, com base em sistemas horizontais de interatividade multidirecional. Jorge Werthein (2000) esclarece que a sociedade da informação possui como insumo central a informação propiciada pela microeletrônica, a flexibilidade tecnológica e a criatividade que pode emanar dessa interação complexa.

As TICs são definidas como um conjunto de ativos estratégicos relacionados à atividade técnica e às soluções provindas de recursos de computação, com vistas à produção, armazenamento e gerenciamento de informações. Nicholas Negroponte (1995) discorreu sobre a amplitude da utilização dos dígitos binários (bits), informando acerca da inevitabilidade do uso desse elemento básico da computação digital para a transmissão de dados na vida cotidiana. Com razão, cravou que, assim como ocorre com os fenômenos da natureza, não se pode interromper o fluxo descentralizador da Era Digital (NEGROPONTE, 1995, p. 137).

A rede mundial de computadores conecta o indivíduo diretamente aos meios de comunicação de massa, propicia diversidade de conteúdo, além de possuir uma liquidez baseada na flexibilidade da sua programação. Essa interação, tendo a virtualidade como importante dimensão da realidade, caracteriza a ideia de sociedade em rede, terminologia que guarda sintonia com as lições de Manuel Castells (2016), o qual explica que as redes funcionam como nós capazes de se expandir ilimitadamente, favorecendo a comunicação, ao tempo em que mantem o equilíbrio que favorece as inovações tecnológicas comunicacionais.

A convivência em rede é uma característica do próprio ser humano, que se agrupa e estabelece relações gregárias, as quais vão se delineando e se expandindo conforme as necessidades dos diversos atores envolvidos. Com o acréscimo do *ciberespaço*¹ ao cotidiano social, esses grupos passaram a se configurar também no ambiente digital, gerando a expansão de comunidades virtuais, um fenômeno sociológico que, por meio da *internet*, une pessoas com interesses comuns².

1 Termo desenvolvido originalmente pelo autor de literatura distópica cyberpunk William Gibson. In: GIBSON, Willian. **Neuromancer**. Tradução de Fábio Fernandes. 5.ed. São Paulo: Aleph, 2016.

2 A semente para as redes sociais começou a surgir com os *blogs*, ainda nos anos 1990, que funcionavam como diários virtuais, troca de vivências e de opiniões sobre diversos assuntos, desde política até moda, e, nos últimos anos se tornaram negócios milionários, à altura do mercado editorial. In: MORAIS, Taís. **As redes sociais** – facebook e twitter – e suas influências nos movimentos sociais. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2013.

Na hodierna sociedade em rede, informacional e interativa, com a aproximação crescente entre indivíduos e máquinas, as mudanças organizacionais e comportamentais ocorridas no *ciberespaço* transferem-se imediatamente para a vivência presencial, havendo uma relação simbiótica entre o real e o virtual. A *internet* e as TICs estão presentes nas formas de sociabilização, nos ambientes de trabalho, nas questões econômicas, educacionais e, de forma geral, nas atividades da vida diária, sobretudo no contexto de isolamento social em razão da pandemia global ocasionada pelo vírus *Sars-CoV-2*.

O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), realiza anualmente uma pesquisa com o objetivo de mapear a posse e o uso de TICs entre a população brasileira urbana e rural, a qual, no ano de 2020 levou em consideração o contexto de restrição à circulação de pessoas e o uso das TICs como forma de mitigar os efeitos da pandemia. O painel TIC COVID-19 apontou uma intensificação do uso da *internet* para a realização das atividades cotidianas, sendo que o telefone celular permaneceu como o principal dispositivo de acesso, sendo citado por 98% dos entrevistados; a novidade ficou por conta do uso do computador, que vinha diminuindo progressivamente nos últimos anos e teve um aumento de cerca de 9 pontos percentuais em relação ao ano de 2019, de modo que o uso combinado entre computador e *smartphone* chegou a 58% nas classes A, B e C (CGI.BR, 2021).

Assim, a interface entre os programas de computação e a criatividade tecnológica inovadora organizada em torno da *internet* cria um terreno fértil para o fluxo incessante de informações e, ao mesmo tempo, uma demanda pela conexão direta dos indivíduos aos meios de comunicação de massa, além de possibilitar e, ao mesmo tempo, demandar, uma adaptabilidade que permita novas configurações à medida que as necessidades humanas vão se apresentando.

2. O ENSINO SUPERIOR EM DIREITO NO BRASIL

O ensino jurídico pátrio remonta à época do Império do Brasil, momento em que a nação ganhou maior autonomia em relação à atividade científica, com a promulgação da Lei de 11 de agosto de 1827, por meio da qual foram criados os dois primeiros cursos de ciências jurídicas e sociais, com duração de cinco anos, mais precisamente nas cidades de São Paulo e Olinda (BRASIL, 1827).

Segundo Machado (2013), os cursos de Direito foram implementados com o escopo principal de atender aos interesses burocráticos do novo Estado brasileiro, sendo que seus acadêmicos pertenciam à elite nacional, tudo com a pretensão de manter o sistema de poder. Assim, os cursos serviam como uma extensão dos interesses do governo e eram voltados à realidade de uma sociedade com pouco, ou nenhum, acesso à educação formal e informação em geral.

A próxima ampliação significativa do ensino em Direito veio apenas na década de 1930, com a institucionalização do regime universitário brasileiro, no entanto, esses cursos se mantiveram com a tendência de promover uma formação profissional técnica e burocrática. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 uma visão mais humanista da ciência jurídica chegou aos bancos universitários brasileiros.

Alicerçado na dignidade da pessoa humana, o direito humano fundamental à educação elencado no artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), possui titularidade coletiva, demanda uma implementação prestacional, funciona como uma ferramenta de transformação social, e, relaciona-se intimamente com a consagração dos direitos sociais, econômicos e culturais.

Existe uma nitidez constitucional no sentido de que o direito a educação é significativo para efetivação do próprio projeto constitucional brasileiro, uma vez que é essencial para o alcance dos objetivos pátrios elencados no artigo 3º da Carta Magna Federal, que

correspondem, em uma moldura simplificada, à construção de uma sociedade livre, justa e solidária, erradicando a pobreza, garantindo seu desenvolvimento, reduzindo as desigualdades e eliminando todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Parte-se da ideia de que “o pressuposto educação-transformação, paralelamente a uma opção ética, é uma convicção epistemológica” (MAFRA, 2007, p. 151), pois funciona como uma via importante para despertar o conhecimento e o exercício dos demais direitos garantidos constitucionalmente ao permitir que cada pessoa possa aprimorar suas cognições e potencialidades, ampliar sua integração à comunidade e contribuir para o progresso intelectual de toda uma geração.

No que diz respeito especificamente à graduação em Direito³, destaca-se que esse ensino é estratégico para o próprio desenvolvimento nacional, uma vez que a mão de obra jurídica está presente nos diversos setores de produção e economia brasileiros. Segundo dados oficiais do Ministério da Educação, referentes ao cadastro nacional de cursos e instituições de ensino superior - e-MEC, encontram-se em atividade no país 1843 cursos de Direito, públicos e privados (BRASIL, 2021).

Detecta-se uma proliferação de faculdades de Direito no Brasil fruto, em certo ponto, de uma democratização do ensino jurídico. O ensino jurídico, para ser realizado, não demanda custos muito onerosos, pois mesmo com a atuação prática, é um campo eminentemente teórico. Isso, sem dúvida, favorece a mercantilização da atividade empresarial voltada para a educação superior.

Em verdade, os cursos jurídicos acabaram por se tornar uma graduação de base para diversas atuações socioeconômicas, mas, para a

3 As diretrizes do curso de Direito são reguladas pela Resolução nº09, de 29 de setembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, a qual estabelece um projeto pedagógico abrangente apto a assegurar, além da capacitação técnica, uma formação axiológica e argumentativa dos fenômenos jurídicos pelos graduandos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 09**, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139041-rces009_04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2021.

manutenção desse *status*, é importante que esses cursos estejam sempre afinados com a realidade social e com uma reflexão crítica da sociedade e do Direito, sob pena de se instaurar uma verdadeira crise identitária nesse ensino. Esclarece Lênio Streck (2007, p. 390) que “o resultado dessa crise é um direito alienado da sociedade, questão que assume foros de dramaticidade se compararmos o texto da Constituição com as promessas da modernidade incumpridas”.

Historicamente, os cursos jurídicos sempre privilegiaram uma educação pedagógica formalista, bancária e dogmática, com docentes que se limitavam a reproduzir conteúdo de maneira expositiva e com uma postura cognitiva mais passiva dos discentes, limitando-se a copiar e decorar conceitos, leis e jurisprudências. A isso, acrescenta-se um monólogo autoritário dos professores, uma linguagem técnica e a ausência de estímulo a uma reflexão interpretativa dos alunos, a questionamentos e a debates.

Na metodologia pedagógica, a regra sempre foi a prevalência de conteúdos ministrados de forma estanque, com divisão acentuada entre as matérias que compõem a grade curricular mínima obrigatória, bem como uma dissociação entre a teoria ensinada nos bancos acadêmicos e a prática dos projetos de extensão. Ocorre que os vários ramos do Direito não devem ser apreendidos de forma compartimentada, vez que a interdisciplinaridade possibilita ao aluno uma visão sistêmica e conectada do ordenamento jurídico pátrio.

Esse é um modelo de ensino passivo, com professores que se limitam a expor os conteúdos e sem a preocupação de formar gente; com alunos que funcionam como receptáculos de conceitos técnico-jurídicos; sem inovação tecnológica e dissociado das demandas sociais; com prevalência da cultura do litígio em detrimento de uma cientificidade crítica voltada para uma justiça fraterna; e, sem diálogo entre o Direito e os demais ramos do conhecimento científico (PESSOA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020).

Esse tipo de ensino jurídico já vem sendo bastante questionado por educadores e juristas, por ser considerado aquém da expertise

necessária para a compreensão dessa ciência social integrada, sendo imprescindível, para tanto, a existência de uma sinergia crítica entre o Direito e a academia. Explica Warat (2004) que dessa forma o ensino jurídico não cumpre uma função social de aprendizagem adequada à realidade. Esse ponto mostra, também, a importância da qualificação crítica das pós-graduações *stricto sensu*, quais sejam, mestrados e doutorados, que têm a função de especializar os profissionais que ingressarão nas academias e darão continuidade ao ensino jurídico.

O movimento em direção a um ensino jurídico crítico e libertador, difundido veementemente por Luís Alberto Warat (2004) e Paulo Freire (2005), defende um Direito vivo, sem verbalismo e neutralidade. A pedagogia deve ser voltada para o fomento de discussões e diálogos acadêmicos, movimentos estes que fomentam a reflexão, e contribuem para superar a visão mecânica de um ensino meramente depositário de conteúdo e reprodutor de fórmulas uniformizadoras. Não basta ensinar como fazer uma petição ou como aplicar a norma ao caso concreto por meio da subsunção, deve-se educar o futuro jurista para que ele possa compreender o Direito, ser proativo e desempenhar um papel diferenciado na sociedade.

Esse fluxo de saberes vem sendo defendido como essencial para o ensino jurídico em Direito no Brasil e tem como importante consequência uma verdadeira democratização do conhecimento jurídico, além de possibilitar a participação prática da universidade no âmbito social hodierno.

3. A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E O ENSINO JURÍDICO SUPERIOR EM DIREITO

Na convivência hodierna, a informação, a tecnologia e a *internet* são partes essenciais da atividade humana, funcionando como geradoras de novos conhecimentos e com influência direta na constituição e desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo. Na sociedade

da informação, a conexão é a realidade do dia a dia, sendo fonte de estudos, trabalho e lazer.

As Tecnologias da Informação e Comunicação se desenvolvem como elementos estruturantes dessa sociedade, gerando novas relações entre o conhecimento e o processo de aprendizagem. Nesse contexto, as instituições de ensino superior em Direito não podem ficar alheias a esse padrão sociotécnico que estimula o protagonismo descentralizado dos indivíduos e que utiliza a rede mundial de computadores para a produção, divulgação e problematização dos conteúdos, inclusive os fenômenos jurídicos e sociais.

Em verdade, as universidades utilizaram a *internet* de forma pioneira no Brasil, mais precisamente a partir de 1988, por meio de uma conexão internacional entre redes acadêmicas de São Paulo e do Rio de Janeiro com outros centros acadêmicos do mundo todo, de forma que, mesmo de forma bastante incipiente, os pesquisadores, docentes e discentes passaram a ter acesso a bases de dados provenientes do exterior através de um correio eletrônico (GETSCHKO, 2009)⁴.

O mundo real dos átomos está cada vez mais integrado com o mundo virtual dos *bytes*, as tecnologias digitais se multiplicam, se atualizam, se incorporam à realidade contemporânea, e são “dispersivas, ubíquas e pervasivas, criam vínculos e vícios pessoais e sociais: não conseguimos mais viver sem elas” (KENSKI; MEDEIROS; ODÉAS, p.142).

Faz-se necessário que ao lado de uma pedagogia de cientificidade crítica do ensino jurídico em Direito, também seja aproveitado o potencial das TICs para mediar os processos de aprendizagem, em uma conexão entre metodologia, educadores, estudantes, máquinas

⁴ Segundo dados do Comitê Gestor de Internet do Brasil, até o ano de 1994 os usuários da internet no Brasil se restringiam a acadêmicos e algumas organizações não governamentais, só durante esse ano o público em geral passou a ter contato com o mundo virtual. In: GETSCHKO, Demi. Internet, Mudança ou Transformação? In: CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação 2008**. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.cgi.br/publicacao/internet-mudanca-ou-transformacao/>. Acesso em: 11 jan. 2021.

e saberes. Principalmente no novo mundo normal que vem sendo continuamente modificado pelo impacto da pandemia desencadeada pelo coronavírus, cuja principal ferramenta contra o contágio ainda é o isolamento e o distanciamento social. Apesar de todos os impactos negativos do Covid-19, é inegável que as soluções tecnológicas já existentes, bem como aquelas desenvolvidas ou aprimoradas nesse período, foram essenciais para amenizar alguns efeitos nefastos da realidade que se impôs, inclusive no âmbito educacional, um setor notoriamente prejudicado por essa doença que se alastrou pelo mundo.

O relatório *Horizon Report* da EDUCAUSE⁵ oferece evidências, dados e cenários sobre a adoção de tecnologias emergentes na aprendizagem e práticas do ensino superior, como forma de fornecer recursos sobre a tecnologia educacional e auxiliar no plano de ação dos educadores por meio de uma metodologia fundamentada na experiência. De acordo com o relatório, os principais impactos da tecnologia na educação superior são: o uso da inteligência artificial como forma de planejamento curricular e o uso de aplicativos que funcionam como assistentes de ensino, a adoção de ambientes de aprendizagem digital que possibilitem experiências de ensino mais flexível para os alunos, de forma síncrona ou assíncrona, e, investimentos na privacidade de dados dos graduandos, como forma de abarcar todas as preferências culturais (EDUCAUSE, 2020).

Especificamente em relação ao curso de Direito, o ensino primordialmente teórico é extremamente receptivo ao auxílio de mecanismos que podem executar tarefas cognitivas extras de forma inteligente, tais como o uso de *softwares* capazes de ampliar o contato dos professores com os alunos fora dos horários de aula para o esclarecimento de dúvidas, bem como o uso supervisionado de ambientes comunicacionais cibernéticos capazes de conectar os futuros

5 A EDUCAUSE é uma organização global sem fins lucrativos comprometida com a associação entre tecnologia e o ensino superior, apoiando o uso das TICs para que a educação superior possa se antecipar e se adaptar às mudanças sociais. Para mais informações: <https://www.educause.edu/>.

juristas à comunidade, como forma de ampliar sua aprendizagem humanística dos alunos, voltada para a problematização dos dilemas reais da sociedade, não se restringindo apenas àqueles supostamente vivenciados pelo homem médio.

Como exemplo, temos o uso de redes sociais de forma didática pelas universidades, uma vez que aquelas funcionam como um sistema de informática capaz de conectar, ao mesmo tempo, vários usuários por meio de uma linguagem simbólica e com velocidade na propagação dos conteúdos, sendo ambientes propícios para a difusão de conteúdo e o fomento de debates sobre os temas jurídicos controversos, em uma experiência educacional informal adequada aos tempos modernos.

Uma metodologia de ensino jurídico que conecta o mundo físico e o digital afigura-se essencial para a hodierna sociedade da informação, uma vez que alia a aprendizagem e o direcionamento dos fluxos de informação a que os futuros juristas são submetidos diariamente, principalmente pela *internet*. Hoje, a matéria jurídica está mais acessível à população em geral, com uma gama de livros e artigos acadêmicos disponíveis nos mais diversos sítios eletrônicos; conceitos jurídicos podem ser localizados no *google*; aulas estão disponíveis no *youtube*.

A despeito da enxurrada de informações, não se está falando sobre trocar educadores por máquinas de reprodução dos conteúdos, uma vez que a orientação dos professores continua sendo essencial para o direcionamento crítico dos saberes. Porém, é inegável que o atual padrão sociotécnico exige uma mudança na pedagogia do docente, o qual deixa de ser o único dono do conhecimento e passa a dividi-lo com discentes nativos ou adaptados à era digital interativa que já chegam na sala de aula com pré-conceitos sobre o Direito, devendo orientar e mediar um diálogo conectado com os futuros juristas, instigando-os a pensarem fora da caixinha uniformizadora de conhecimento.

“Um novo ensino superior aberto, híbrido, disruptivo, multimodal, pervasivo e ubíquo voltado para o atendimento personalizados das demandas formativas dos estudantes e que seja consoante com a sociedade

atual” (KENSKI; MEDEIROS; ODÉAS, p.147). O que se está a defender é o uso de algoritmos que indiquem as maiores deficiências de aprendizagem dos graduandos em Direito e direcionem os professores; é o uso do meio virtual para ampliar os projetos de extensão, ligando alunos a realidades menos favorecidas economicamente, fazendo com que o ensino jurídico seja mais prático; é o uso de tecnologias para facilitar o acesso à educação para pessoas com deficiências, que não podem ouvir, por exemplo; é a ampliação do uso de ambientes virtuais de aprendizagem para alunos que não moram em cidades sedes de universidades.

Considerando que atualmente um único telefone celular com acesso à internet pode conter vários aplicativos, defende-se o intercâmbio de informações por meio do *mobile learning*, ou seja, a expansão do ensino da teoria jurídica por meio da tecnologia da informação móvel sem fio mediado por universidades, permitindo que os alunos tenham acesso a conteúdos seguros sobre os institutos jurídicos sem que para isso precisem estar presentes fisicamente dentro da sala de aula.

Em relação à comprovação de acesso ao conteúdo ministrado e às formas de avaliação, já existem *startups* que auxiliam as Instituições de Ensino Superior nesse quesito, a exemplo da *OriginalMy*⁶ que, fazendo uso da tecnologia *Blockchain ID*, fornece um aplicativo que cria uma identidade virtual do aluno com segurança de dados, possibilitando que estes façam *check in* e *check out* nos ambientes físico e digital da universidade.

Nesse contexto, o ensino superior em Direito mediado pelas TICs não se restringe apenas ao uso de mecanismos de transmissão do conhecimento. É mais que isso, é utilizar os benefícios da tecnologia agindo sobre a informação para ampliar os horizontes do ensino, é desenvolver uma metodologia apropriada para a lógica da cultura digital, é trazer o Direito para a mentalidade cotidiana, com linguagem aberta e adaptação à fluidez das mudanças contemporâneas, integrando os benefícios do ensino formal e informal.

6 Para mais informações, acesse <https://originalmy.com/>.

CONCLUSÃO

O ciberespaço é uma realidade virtual que impacta a vida em sociedade como um todo, e, sendo o Direito uma ciência cuja função social é viabilizar uma sociedade harmônica, este não poderia ficar à margem dessa revolução informacional e cultural. Outrossim, o ensino jurídico, como meio de formação e capacitação dos futuros juristas, é a porta inicial para a integração entre um mundo burocrático e legalista do Direito e um ensino ubíquo e multidirecional mediado pelo uso de Tecnologias da Informação e Comunicação.

Por ser uma área complexa do conhecimento, por óbvio o Direito não pode ser limitado ao conceito de *bytes*, no entanto o seu ensino é sim impactado pelo espiral de informações e conectividade nos quais a sociedade está imersa. Natural e necessário que o ensino jurídico faça uso da criatividade tecnológica para se adaptar aos novos tempos e continuar atraindo os nativos dessa era informacional para uma compreensão sistêmica do ordenamento jurídico pátrio, tais como o uso de aplicativos e redes sociais que fomentem a discussão de institutos clássicos do Direito, bem como sejam capazes de ampliar a visão de mundo dos graduandos, para que estes possam, mesmo que virtualmente, sair da sua bolha de direcionamento de conteúdo.

Não se está aqui a defender o uso indiscriminado de máquinas para fazer o trabalho do jurista de forma automatizada, como uma mera subsunção da lei ao caso concreto, mas sim a utilização da inteligência artificial como forma complementar à experiência educacional jurídica propiciada por instituições superiores de ensino, mediadas por docentes capacitados pedagogicamente para estimular o diálogo crítico fora do ambiente formal da sala de aula e adaptada para discentes que recebem continuamente uma gama de informações e as assimilam de forma cada vez mais veloz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. N. 191-A, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei de 21 de agosto de 1827. **Chancellaria-mór do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 21 ago. 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**: e-MEC. 2021. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GETSCHKO, Demi. Internet, Mudança ou Transformação? *In*: CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação 2008**. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.cgi.br/publicacao/internet-mudanca-ou-transformacao/>. Acesso em: 11 jan. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.BR). **Painel TIC COVID**: Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo corona vírus. São Paulo, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 15 mai. 2021

EDUCAUSE. **Horizon Report**: Teaching and Learning Edition. 2020. Disponível em: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/3/2020_horizon_report_pdf.pdf?#page=7&la=en&hash=0C5E0415C9202F58BC1E5577A709A5D673AB27D8. Acesso em 14 jan, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIBSON, Willian. **Neuromancer**. Tradução de Fábio Fernandes. 5.ed. São Paulo: Aleph, 2016.

KENSKI, Vani M.; MEDEIROS, R.; ODEAS, J. **Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais**. Revista Trabalho & Educação, v. 28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MACHADO, Anna Catharina Fraga. A importância da vocação do professor e o ensino jurídico no Brasil. *In*: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Reflexões sobre a docência jurídica**. Série Estudos de Metodologia. Volume 1. Aracaju: Evocati, 2013.

MAFRA, Jason Ferreira. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/61>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MORAIS, Taís. **As redes sociais** – facebook e twitter – e suas influências nos movimentos sociais. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2013. E-book.

NEGROPONTE, Nicholas. **Ser Digital**. Barcelona: EdicionesB, S.A, 1995. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbX1bXNhZGVyZWNo2luZm9ybWFOaWNvMjAxNHxneDoxM2I3N2I3ZDA5MDA3OTZk>. Acesso em: 20 dez.2020.

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. E-book.

STRECK, Lênio. Hermenêutica e ensino jurídico em terra brasilis. *In*: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (orgs.). **180 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Millennium, 2007.

WARAT, L. A. **Epistemologia e Ensino do Direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, v. 2, 2004. E-book.

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios**. Ciência da Informação, v. 29, n. 2, 2000. E-book.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO JURÍDICO A PARTIR DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Matheus Arruda Gomes

Pedro Durão

RESUMO:

A pesquisa visa analisar a educação inclusiva no ensino jurídico conjuntamente a implementação das práticas restaurativas enquanto fundamento à uma cultura de paz, visando superar o paradigma punitivista e a cultura do litígio, na direção de uma justiça humana e fraterna. Nesse sentido, questiona-se: a expansão dos valores restaurativos por meio da educação inclusiva como ferramenta à cultura de paz contribui para uma sociedade fraterna? Os métodos de pesquisa utilizados foram o dedutivo, em função do estudo ter partido de pesquisa bibliográfica. Adotou-se abordagem qualitativa. Com a exposição do tema espera-se contribuir ao enriquecimento do estudo da temática, proporcionando referência de consulta para posteriores pesquisas.

Palavras-chave: justiça restaurativa; cultura de paz; consenso; educação.

ABSTRACT:

The research aims to analyze inclusive education in legal education together the implementation of restorative practices as a basis for a culture of peace, aiming to overcome the punitivista paradigm and the culture of litigation, towards a human and fraternal justice. In this sense, it is questioned: does the expansion of restorative values through inclusive education as a tool for the culture of peace contribute to a fraternal society The research methods used were deductive, due to the study having departing from bibliographic research. A qualitative approach was adopted. With the exposure of the theme it is expected to contribute to the enrichment of the study of the theme, providing reference consultation for further research.

Keywords: restorative justice; culture of peace; consensus; education.

INTRODUÇÃO

A justiça restaurativa é um modelo de justiça em expansão, distinto do processo convencional e voltada à resolução de impasses, resultado de relações interpessoais prejudicadas por situações de violência ou conflito. Fundamenta-se no diálogo, auxiliando a vítima, ofensor e comunidade de interesse (familiares e pessoas indiretamente envolvidas com o fato), a superarem o delito e suas consequências, contribuindo para a solução e identificação de mecanismos de prevenção de novos delitos, curando os males e recuperando as perdas, com o auxílio da equipe de facilitadores multidisciplinar, que conduz o espaço de diálogo seguro presente nas práticas restaurativas à luz de parâmetros legais e éticos.

O objetivo desta pesquisa é abordar a educação inclusiva por meio da Justiça Restaurativa, e, como objetivos específicos, visa analisar as práticas restaurativas e sua importância para o desenvolvimento de uma cultura de paz.

Sob essa ótica apresenta-se a justiça restaurativa sob percepções humanitárias, promovendo assim o protagonismo dos envolvidos, devolvendo-lhes o conflito, na medida mais próxima possível do que era, antes do Estado se apropriar dele, desenvolvendo a pacificação social. Diante desse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo compreender sob o viés da educação, se a justiça restaurativa é um paradigma que seria uma proposta de implantar a cultura de paz e desenvolver uma sociedade mais justa e igualitária.

Encontra-se a possibilidade de na justiça trabalhar inúmeros conflitos, inclusive dentro das escolas e no ensino superior de forma mais humana e sensível, primando pela reconstrução dos laços nas relações. Diante disso, questiona-se no presente artigo: qual a importância de se implementar a justiça restaurativa como disciplina obrigatória no currículo escolar e universitário com o propósito de prevenir e conter os casos de violência? Para obter resposta a tal questionamento abordar-se-á na presente pesquisa a justiça restaurativa nas escolas e

universidades e a educação como peça fundamental para superação deste grave problema.

Para isso, o método utilizado foi a revisão de literatura, por meio de procedimentos técnicos bibliográficos, da coleta e análise de material especializado, através de dados de fontes diversificadas, livros, artigos e outros estudos monográficos e composto por análise de legislações. Apresentará a ordem qualitativa, uma vez que, buscamos analisar suas normas para conhecer como a justiça restaurativa conceitua-se como um paradigma, o desenvolvimento do estudo da presente pesquisa deu-se utilizando de método dialético e indutivo (LAKATOS; MARCONI, 2011).

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENQUANTO MUDANÇA NECESSÁRIA

A educação é o caminho mais efetivo às mudanças, em todos os aspectos na sociedade, apresentando um paradigma possível de ser superado, propiciando a capacidade de trabalhar as interações entre discentes, docentes e a comunidade escolar, por meio de um diálogo mais sereno na reconstrução das relações, e utilizando metodologias de comunicação não-violenta como a escuta ativa.

Atualmente, muitos Polos Irradiadores implementaram a Justiça Restaurativa em parceria com o Sistema de Educação, pelo que, também, os processos circulares são desenvolvidos nas próprias escolas, para situações como brigas e lesões corporais entre alunos, ofensas entre alunos e professores, danos ao patrimônio da escola, de forma a evitar que o conflito seja levado ao Sistema de Justiça formal. (SALMASO, 2016, p. 56).

A lógica retributiva está presente inclusive nos ambientes escolar e universitário, onde há a prática de atos infracionais e delitos que vão desde conflitos corpóreos, agressões, furtos, racismo, bullying a meras discussões. Frente a punição imposta, dificilmente os alunos vão refletir

acerca das causas dos problemas, inicialmente na escola ao trabalhar com a lógica da exclusão e punição, e posteriormente na universidade, pois não se reflete sobre o conflito no momento do desenvolvimento, a partir daí a conduta passa a ser normalizada, essas instituições veem a perder o poder de promover o diálogo nos conflitos em busca de uma construção de paz, ficando atados a justiça para que possa vir a legitimar sua conduta enquanto educadores.

As instituições de ensino apresentam grandes dificuldades no que diz respeito ao convívio harmonioso dentro da escola. Conflitos internos são comuns em diversos setores da sociedade, e as escolas não são exceções. Para tanto, as instituições educacionais utilizam o modelo de ordenamento social comum do direito moderno, do qual pune os infratores das regras sociais através da privação da liberdade. Entretanto, este modelo tradicional muitas vezes é ineficaz e acaba por aumentar a violência, principalmente em comunidades exclusas dos direitos e discriminadas socialmente. Desta forma, a Justiça Restaurativa, por ser um modelo igualitário e que tem por objetivo incessante a restauração do conflito, poderia agir, em muitos casos, mais eficiente, pois poderia abarcar toda a complexidade das desigualdades e poderia incluir os infratores novamente à sociedade (JUNIOR; LIMA, 2015, p. 12).

O diálogo democrático é uma chave proporcionada pela escola para um futuro melhor, distinto da exclusão proporcionada pela punição que se distancia da realidade familiar e comunitária. Ações que buscam refletir sobre comportamentos e ações aumentam a confiança dos alunos na sua escola e desenvolvem a mudança em ambientes universitários. Para implementar um programa de justiça restaurativa é essencial formação continuada para produzir resultados baseados em conhecimento aplicado, e a comunicação com outros programas em funcionamento. A educação para a paz e para os valores humanos está na raiz da prevenção dos conflitos, com isso:

Diversas propostas pedagógicas buscam atualmente suprir aquele que foi o papel histórico das religiões tradicionais: a formação do caráter. Essas propostas deverão ser estimuladas, especialmente nos ambientes escolares, por contribuírem em promover uma ambientação restaurativa. Uma profunda afinidade aproxima essas pedagogias da Justiça Restaurativa, que, se por um lado tem sido dita como a “Cultura de Paz na Prática” ou “A Prática da Cultura de Paz”, por outras vezes, tem sido referida como uma “Justiça fundada em valores”, por promover experiências éticas baseadas em valores positivos (tolerância, sinceridade, compreensão, honestidade, responsabilidade; em oposição aos confrontos adversariais que estimulam hostilidades, vingança, medo, mentiras). Portanto, devidamente associadas, serão potencializados os respectivos efeitos; (FLORES; BRANCHER, 2016, p. 113).

Devemos pensar na aplicação de modelos restaurativos nos ambientes escolar e universitário, este é o caminho natural à evolução da sociedade, os jovens são o futuro na nação.

Nos cursos superiores, recomenda-se a inclusão de uma disciplina voltada à cidadania e à fraternidade, como disciplina de base, com o intuito de contribuir para formação humanística do discente, conscientizando-o dos deveres fundamentais relacionados ao meio ambiente, ao patrimônio histórico e cultural, ao desenvolvimento, à qualidade de vida, sempre estimulando a interação do aluno com a realidade através de aproximações com movimentos sociais e instituições voltadas à defesa e proteção destes bens de caráter transindividual. (JABORANDY, 2016, p. 158).

“As práticas educacionais fraternas poderão utilizar o formato e a metodologia de uma pedagogia voltada para o diálogo a fim de incentivar o aluno no processo de reconhecimento do outro”.[...] (JABORANDY, 2016, p. 157).

Sugere-se de logo a conscientização e vivência de práticas educacionais fraternas voltadas para o exercício da democracia

na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, as quais envolvam a proteção ao meio ambiente, a qualidade de vida, respeito às diferenças, tolerância, compreensão mútua, cuidado com o idoso e com a pessoa com deficiência, amor ao próximo (reconhecimento da dignidade humana) num contexto humanístico e plural, para, enfim, concretizar a educação voltada para a cidadania fraterna. (JABORANDY, 2016, p. 157).

Diante das relações interpessoais se encontrarem fragilizadas é preciso focar nas necessidades de alterações no ambiente escolar para que ele seja acolhedor e deixe de ser considerado um local hostil por boa parte dos alunos. Exemplo de avanço no Estado do Paraná.

O projeto “Escola Restaurativa” é uma parceria com a Superintendência de Educação do Paraná e com o Instituto Mundo Melhor, voltado para capacitação, implementação e relatoria da aplicação da justiça restaurativa em 5 (cinco) escolas estaduais de Ponta Grossa. O objetivo é que as escolas participantes criem seu próprio núcleo de justiça restaurativa para resolução de conflitos internos e que não caracterizem ato infracional, reduzindo os índices de indisciplina, violência, bullying e até mesmo evasão escolar. (BACELLAR; GOMES; MUNIZ, 2016, p. 335).

A escola participa ativamente no processo de formação dos jovens, o que influencia diretamente se teremos uma sociedade melhor e com cidadãos no sentido amplo da palavra.

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, apud ARAUJO; COSTA, 2020, p. 165).

Devemos priorizar diálogo e compreensão para que os alunos, independentemente do nível educacional se desenvolvam integralmente e compreendam o local que estão inseridos e os problemas sociais que os cercam, através da utilização de novas metodologias para educar.

Educação na inserção dos jovens no mercado de trabalho diminui desemprego e crime. “[...] se os gastos com educação aumentarem 1%, a taxa de crime diminui 0,1% no período seguinte, indicando que gastos públicos em educação podem contribuir para reduzir o crime, porém é necessário um período para que o efeito seja observado”. (BECKER, 2013, p. 40).

Com o levantamento de críticas às técnicas de ensino superior, em busca de estratégias à qualidade do ensino jurídico no país, com a preparação dos profissionais da área jurídica para além do litígio, é preciso focar nas novas formas de soluções consensuais dos conflitos para um melhor ensino jurídico voltado a preparação dos profissionais do direito.

“Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação[...].” Artigo 1º da Declaração da ONU sobre uma Cultura de Paz, 1999.

Nas escolas e universidades há conflitos, professores precisam de habilidades para gerenciá-los com ferramentas e estratégias, com práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos, adoção sistemática das diretrizes, eixo fundamental para uma cultura de paz e fazem parte dos processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana.

Diálogo é condição humana de agir com profundo amor ao mundo e aos homens, há a criação de uma cultura de espaços dialógicos no qual não há vencedores ou perdedores, ferramenta eficiente, econômica e

construtiva para o aprimoramento das relações humanas, escolares e pedagógicas. As práticas restaurativas educacionais se baseiam no conjunto de metodologias para o gerenciamento positivo dos conflitos, auxilia as partes diretamente e indiretamente envolvidas, além de resgatar o diálogo a conexão com o próximo, melhora a comunicação entre os atores escolares, familiares, comunidades e redes de apoio, reconectando a motivação e compreensão dos educadores como relevantes para a formação dos estudantes e à boa convivência nas comunidades escolar e universitária.

Na docência, Freire (1987) destaca a necessidade de que os alunos se sintam parte do processo, relacionando suas experiências de vida à aprendizagem, que não se faz simplesmente com a ciência enquanto técnica. Em concordância, Gil (2009) discorre sobre a relevância da participação dos alunos, com suas vivências cotidianas, de forma a integrar o conhecimento. Para motivar a pessoa no processo de aprendizagem, é importante que ela se sinta parte disso, ativamente, e não naquela estrutura de educação bancária já mencionada.

Para instaurar uma prática na escola e demais ambientes da comunidade é preciso empoderamento, prevenção de conflitos e desenvolvimento comunitário o que gera segurança coletiva. Para Marcelo Pelizzoli a base da prevenção de conflitos está nos sentimentos gerados, reconstruindo o diálogo a partir dos anseios, e reflexões de cada pessoa exposta em círculo. (MAGALHÃES; SANTOS; KUHLMANN, 2016, p. 9).

A escola é centro irradiador de valores e deve manter sistemas que inspirem e orientem os comportamentos dos alunos, apesar das diferenças de papéis entre professores e alunos, a escola deve incentivar espaços democráticos e de convivência participativa, transmitindo aos alunos valores universalmente desejáveis, o que os mantém no contexto educacional e os fazem ingressar no ensino superior.

2. PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Mylène Jaccoud (2005, p. 169) define a Justiça Restaurativa como “uma aproximação que privilegia toda forma de ação, individual ou coletiva, visando corrigir as consequências vivenciadas por ocasião de uma infração, a resolução de um conflito ou a reconciliação das partes ligadas a um conflito.”

Sua origem é assinalada nos costumes de populações indígenas e aborígenes da América do Norte e Nova Zelândia, que solucionavam os conflitos por meio do diálogo e escuta dos envolvidos, conceituada e sistematizada entre as décadas de 70 e 80 nos Estados Unidos e no Canadá.

A Justiça Restaurativa baseia-se num procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam coletiva e ativamente na construção de soluções para a cura das feridas, dos traumas e perdas causados pelo crime. Trata-se de um processo estritamente voluntário, relativamente informal, a ter lugar preferencialmente em espaços comunitários, sem o peso e o ritual solene da arquitetura do cenário judiciário, intervindo um ou mais mediadores ou facilitadores, e podendo ser utilizadas técnicas de mediação, conciliação e transação para se alcançar o resultado restaurativo, ou seja, um acordo objetivando suprir as necessidades individuais e coletivas das partes e se lograr a reintegração social da vítima e do infrator. (VITTO, 2005, p. 19).

O facilitador restaurativo, é o profissional que desempenha o papel de auxiliador de todas as partes, devendo ajudar por meio da linguagem descritiva, integrando a prática e a teoria, coordenando os conflitos, interagindo diante da diversidade e complexidade das relações individuais e coletivas, transformando as relações de conflito em cooperação. É crucial que esse profissional desenvolva um autoconhecimento para trabalhar com autocuidado, devendo entender sua própria constituição, mantendo-se em equilíbrio, físico, emocional e mental.

Para implementar as práticas restaurativas é essencial que o facilitador tenha conhecimento e técnicas, além de sensibilidade e espírito de comunhão, para que possa por meio do diálogo auto-compositivo e democrático, ensejador da pacificação social atuar de forma cooperativa e integrada, assim o docente deve exercer o papel de facilitador inclusive do conhecimento, de forma a provocar o aprendizado no estudante. Corrigir, para a disciplina restaurativa, se refere a tratar os danos, as necessidades das vítimas, ofensores e comunidade.

No Brasil, A Resolução nº 2002/12 Conselho Econômico e Social da ONU define três princípios fundamentais, quais sejam: o programa restaurativo, o processo restaurativo e o resultado restaurativo. (CARDOSO NETO, 2018, p. 98). E a partir dela as práticas restaurativas se consolidaram no ambiente judicial e extrajudicial.

Em 2010 a Resolução 125 do CNJ trouxe a necessidade de oferecimento de outros mecanismos de solução de conflitos, em especial os meios consensuais.

Visando a promoção de uma cultura de paz, conforme previsto na Resolução 225 do CNJ, a justiça restaurativa, suas práticas e o círculo restaurativo encontram fundamento no art. 1º da Resolução, que foi um marco auxiliando a solidificá-la no cenário nacional.

No art. 2º da 225 do CNJ, os princípios norteadores são: “corresponsabilidade, reparação, atender as necessidades dos envolvidos, informalidade, voluntariedade, imparcialidade, empoderamento, consensualidade, confidencialidade, celeridade, urbanidade, incomunicabilidade, informação, dignidade e respeito”.

Práticas restaurativas se referem a procedimentos, atividades de prevenção e resolução positiva de conflitos, seu papel seria de articular redes, promover mecanismo/políticas de atendimento integral à criança e ao adolescente, fortalecer o trabalho em rede, promover parcerias que viabilizem transcender os problemas e articular atores e instituições que constituem os eixos do sistema e garantias.

O art. 112, inciso II do ECA, traz a obrigação de reparar o dano, no cumprimento das medidas socioeducativas. Conforme aduz: “Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: II - obrigação de reparar o dano”. Como parte dos conflitos envolvendo menores no Brasil, decorrem de ato infracional com reflexo patrimonial, o art. 116 do ECA, diz que: “Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima”.

Conclui-se, pois, que, se bem estruturada, a justiça restaurativa se apresenta como uma efetiva possibilidade de democratização do gerenciamento de situações problemáticas e de superação da afluência intrínseca às agências do sistema penal tradicional. (MORGADO, 2018, p. 221).

Na solução à criminalidade juvenil, o Estado fornece educação insatisfatória à sociedade, influenciando na formação do sujeito, vida, caráter e quais valores terá enquanto adulto. A Justiça Restaurativa como ferramenta na prevenção e resolução dos conflitos envolvendo violência no âmbito escolar e universitário, segundo João Salm:

Não se deve reduzir a Justiça Restaurativa a nenhuma instituição em particular ou meramente a uma técnica. Advogo sempre que a Justiça Restaurativa deve ser coproduzida, ou seja, várias instituições (escolas, família, agências governamentais, ONGs, comunidades religiosas, Judiciário, polícia) devem colaborar para implementá-la, sendo a comunidade o espaço ideal para o seu desenvolvimento, em outras palavras: a Justiça deve ser construída diariamente, por todos e por todas as instituições, num zelo pelo público, sempre. (CNJ, 2015).

Na ambiência escolar, lócus propícios ao desenvolvimento de relações conflituosas em numerosos casos a Justiça Restaurativa pode

ser usada para afastar a possibilidade que relações assim interfiram negativamente na aprendizagem escolar, isso porque recorre à violência, precisando de novas práticas pedagógicas capazes de realizar o enfrentamento de impasses.

Da ciência à docência o conhecimento não deve ser outorgado às pessoas, de maneira dogmática, mas que possam participar do processo, porém não como repositórios de conteúdo.

Nesse sentido, Freire (1987) fala do modelo de educação bancária, o qual os alunos são depósitos e os professores despejam vários conhecimentos, como quem faz um depósito no banco. Gil (2009) questiona: o importante é o conteúdo, por si só, ou a capacidade da pessoa de articular os conhecimentos que obteve, de maneira crítica, fazendo uma síntese com sua realidade?

Nessa crítica, Gil (2009) ainda dispõe que a aprendizagem possibilita um aumento das capacidades de quem participa desse processo, logo, o mero “conteudismo” não cumpre o objetivo de ensinar, e muito menos de possibilitar que as pessoas se tornem protagonistas nessa relação. Em verdade, torna-as, tão somente, “repetidoras”, demonstrando não que possuem uma larga capacidade crítica, mas uma excelente memória.

Portanto além de fazer parte de iniciativas, através de projetos que envolvem Poder Público, universidades e comunidade, a Justiça Restaurativa, composta por suas práticas, seja incluída na grade curricular de ensino, do fundamental ao universitário, para os anos da formação escolar de crianças e adolescentes e universitária de adultos com valores restaurativos para prevenir e resolver situações conflituosas, incluindo a violência.

Desde cedo deve ser incentivado nas escolas e nos demais ambientes onde a educação é realizada, a sensibilização e cientificação sobre a realidade vivenciada, sobre os problemas sociais que os cercam, desenvolvendo nos envolvidos no processo educativo a preocupação com tais problemas, bem como a conscientização de que acarretam malefícios para toda a sociedade (SOUZA, 2020).

Com pouco tempo, já fora possível perceber o sucesso da Justiça Restaurativa no ambiente escolar, com diversos casos resolvidos e compreendidos pelos docentes, além de conseguir entender a realidade de muitos alunos e, assim, transformar a escola num ambiente harmonioso e de confiança por parte dos alunos. De acordo com Melo; Ednir; Yazbek (2008), em um ano de atuação fora realizados 260 círculos restaurativos, com uma maioria de reconciliação, além dos índices de aprendizagem terem aumentado relativamente. (JUNIOR; LIMA, 2015, p. 10).

Desejando uma mudança estrutural, talvez utópica ou não, visando a transformação do adolescente e a não reincidência, que é uma consequência e não objetivo desse programa ou modelo, Howard Zehr (2012, p. 21) acredita que: “[...] A Justiça Restaurativa é um convite ao diálogo e à experimentação”.

Faz-se necessário ressaltar que a justiça restaurativa embora seja um instituto de acesso à justiça presente na esfera criminal, onde tem como principal finalidade o encontro facilitado das partes, o uso do diálogo, a reparação do dano e atenção especial à vítima. Essa abordagem vem tomando dimensão cada vez maior, sendo utilizada na comunidade e na escola, apresentando como uma de suas finalidades a diminuição sistemática da criminalidade. (PIEADADE; GOIS, 2013).

O conflito que é uma forma de administrar divergências, discordâncias ou litígios, o diálogo é o meio para a pacificação dos conflitos, nele se encontra o poder de decisão das partes, pois elas conjuntamente fazem o acordo. Howard Zehr (2012, p. 76) aduz que: “Acima de tudo, a Justiça Restaurativa é um convite ao diálogo, para que possamos apoiar um ao outro e aprender uns com os outros. É um lembrete de que estamos todos interligados de fato.”

[...]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 todos as cátedras da faculdade de Direito, aliada à criação de disciplina específica, com aplicação de metodologia diferenciada, vinculada a estágio curricular obrigatório. (ARAÚJO; COSTA, p. 167).

“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.” (REIS, 2020, p. 180).

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 (REIS, 2020, p. 181).

A Cultura de Paz está ligada mudança de comportamentos, relacionada à prevenção e à resolução de forma não-violenta de conflitos e baseia-se nos princípios de tolerância, solidariedade, respeito à vida, aos direitos individuais e ao pluralismo.

CONCLUSÃO

Professores desempenham papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, sendo referência, assim por meio da educação formar-se-á cidadãos críticos e que respeitem as várias dimensões humanas e sociais em que o diálogo e respeito ao outro, sejam preponderantes.

As práticas restaurativas podem auxiliar na construção desse paradigma educacional e emancipador dos sujeitos e é de extrema importância que esteja incluída na grade curricular de ensino para que

trabalhe com os crianças e adolescentes durante toda a sua formação e continue com esse processo transformador ao longo da formação no ensino superior.

A disciplina é essencial para o desenvolvimento de uma cultura de paz, pois é possível transformar vidas por meio da justiça restaurativa na escola e na universidade ao reconhecer seu papel como principal impulsionador para a promoção de metodologias dialogais. A justiça restaurativa nesse sentido pode promover: inclusão e equidade, igualdade, qualidade e melhoria dos resultados de aprendizagem eis que alicerçados nas diferenças e no seu reconhecimento.

Para a transformação social a cultura de paz nas metodologias dialogais, com respeito à vida, a promoção e prática da não violência com educação, diálogo e cooperação.

A educação é transformadora se implementada por meio das práticas restaurativas da forma que se propõe, irá auxiliar a gerenciar não só os conflitos que ocorrem na escola e universidades, mas nos conflitos nas comunidades, pois com acesso a ferramentas e estratégias que possibilitem o gerenciamento pacífico e cooperado com a presença constante do diálogo, é muito mais fácil se construir uma sociedade pacífica.

A justiça restaurativa aplicada nas escolas e universidade é a formação de cidadãos emancipados, autônomos, empoderados e dotados de autoestima, condições necessárias para que possam construir seus projetos de vida como ponte para a busca da felicidade com o respeito e o acolhimento das nossas próprias vulnerabilidades, sentimentos e necessidades.

É através da educação que o ser humano se emancipa para os atos da vida social, portanto, o papel da educação em sua ação política deve ser emancipadora e fomentadora do diálogo que é uma das ferramentas das práticas restaurativas.

A educação é uma política pública, é uma prática social que tem como objetivo o desenvolvimento do ser humano, daí a necessidade

de caminhar-se na direção da construção de um novo paradigma educacional, que leve educadores e educandos a despertarem para uma nova visão de mundo e a uma sociedade mais inclusiva, equilibrada e justa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luciana Leonardo Ribeiro Silva de; COSTA, Daniela Carvalho Almeida da. Justiça Restaurativa e Ensino Universitário: da Jurisdição ao Conflito. p. 153-169. *In*: 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.

BACELLAR, Roberto Portugal; GOMES, Jurema Carolina da Silveira; MUNIZ, Laryssa Angélica Copack. Implementação da Justiça Restaurativa no Poder Judiciário: uma experiência do estado do paraná. p. 321-338. *In*: **Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225/Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz** - Brasília: CNJ, 2016.

BACELLAR, Roberto Portugal; SANTOS, Mayta Lobo dos. Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225/Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília: CNJ, 2016. p. 69-84. *In*: **Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225/Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz** - Brasília: CNJ, 2016.

BARZOTTO, Luis Fernando. FRATERNIDADE: Uma aproximação conceitual. *In*: MACHADO, Carlos Augusto Alcântara; JABORANDY, Clara Cardoso Machado; BARZOTTO, Luciane Cardoso. (Org.). **Direito e Fraternidade: em busca de concretização**. 1ed. Aracaju: Editora Universitária Tiradentes, 2018, p. 79-90.

BECKER, Kalinca Léia. **Uma análise econômica da relação entre a educação e a violência**. 2013. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2013. doi:10.11606/T.11.2013.tde-15032013-092954. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. JUSTIÇA FEDERAL. Seção Judiciária de São Paulo. **JFSP homologa o primeiro acordo de não persecução penal através da Justiça Restaurativa**.

Disponível em: Seção Judiciária de São Paulo: 08/06/2021 - JFSP homologa o primeiro acordo de não persecução penal através da Justiça Restaurativa. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 9 jun. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Site oficial do Conselho Nacional de Justiça – CNNJ. **Brasil tem papel crucial no avanço da Justiça Restaurativa, diz especialista**. Notícia publicada em 09 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/80864-brasil-tem-papel-crucial-no-avanco-da-justica-restaurativa-diz-especialista>. Acesso em: 18 jun. 2021.

COSTA, Daniela Carvalho Almeida da; MESQUITA, Marcelo Rocha. **Justiça restaurativa**: uma opção na solução de conflitos envolvendo violência doméstica e familiar contra a mulher. 2014.

FLORES, Ana Paula Pereira ; BRANCHER, Leoberto. Por uma justiça restaurativa para o século 21. p. 91-127. *In: Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225/Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília: CNJ, 2016.*

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. 23ª reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

JABORANDY, Clara Cardoso Machado. **A fraternidade no Direito Constitucional Brasileiro**: um instrumento para proteção de direitos fundamentais transindividuais. Tese de Doutorado (Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Direito) - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2016.

JACCOUD, Mylène. Princípios, tendências e procedimentos que cercam a justiça restaurativa. *In: SLAKMON, C.; VITTO, R.; GOMES PINTO, R. (Org.). Justiça restaurativa*. Brasília/DF: Ministério da Justiça e PNUD, 2005. Disponível em: <http://carceraria.org.br/wpcontent/uploads/2014/07/Coletanea-de-Artigos-Livro-Justi%C3%A7a-Restaurativa.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

JUNIOR, Elston Américo; LIMA, Cezar Bueno de. Justiça restaurativa e educação: mediação reconciliatória para os conflitos escolares. *In: Educere* : XII Congresso Nacional De Educação, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAGALHÃES, Paulo Roberto Loyolla; SANTOS, Gerlienne Maria Farias Dos; KUHLMANN, Raabe Catarine Almeida. **O Círculo de Diálogo e a Justiça**

Restaurativa nos Estudos de Paz: Empoderando a Comunidade Escolar na Resolução de Conflitos.

MORGADO, Helena Zani. **Direito penal restaurativo:** em busca de um modelo adequado de justiça criminal. 1º. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2018. 320 p.

PIEIDADE, Fernando Oliveira; GOIS, Werlin de Jesus O. JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PARA OS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI. *In: I Seminário Internacional de Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa.*

REIS, Joelma Safira de Menezes. A Justiça Restaurativa no Ensino Jurídico: Rumo a um Olhar mais Alter para o Conflito. P. 171-183. *In: 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.

SALMASO, Marcelo Nalesso. Uma Mudança de Paradigma e o Ideal voltado à Construção de uma Cultura de Paz. P. 18-64. *In: Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225/Coordenação:* Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília: CNJ, 2016.

SANTOS, Jaime Roberto Amaral dos. **Justiça Restaurativa e direito fraterno:** um novo foco em relação ao crime. 2015. Disponível em: <https://www.abcdaseguranca.org.br/justica-restaurativa-e-direito-fraterno-um-novo-foco-em-relacao-ao-crime/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SOUZA, Mario Augusto de. **Direito à educação e violência nas escolas:** A Justiça Restaurativa como estratégias para prevenção e contenção de conflitos. Lisbon, 2020.

VITTO, Renato Campos Pinto de. Justiça Criminal, Justiça Restaurativa e Direitos Humanos. *In: In: SLAKMON, C.; VITTO, R. de; PINTO, R. Gomes (Org.). Justiça restaurativa.* Brasília-DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa:** Teoria e Prática. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

WINKELMANN, Alexandre Gama; GARCIA, Flavia Fernanda Detoni. **Justiça Restaurativa:** Principais fundamentos e críticas. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 17, n. 3107, 3 jan. 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/20775>. Acesso em: 18 jun. 2021.

DESAFIOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ÉPOCA PANDÊMICA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Nara Caroline de Oliveira Rocha
Ádam Matos Martins

RESUMO:

Este artigo propõe-se a responder o seguinte problema de pesquisa: quais os principais desafios para o educador de ensino superior quanto ao ensino-aprendizagem em meio à abrupta adoção de recursos tecnológicos, em virtude do atual cenário da pandemia da COVID-19? Para isso, foi necessário: traçar as principais técnicas de ensino tradicional que podem ser adaptadas ao ensino remoto de emergência; e levantar os principais desafios desse ensino recém implantado. A principal hipótese levantada é a dificuldade do professor em saber se os alunos estão aprendendo o assunto ministrado. A metodologia estrutura-se numa revisão bibliográfica e documental, além de uma análise de dados da Pesquisa web sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus (Painel TIC COVID-19) e do TIC Domicílio 2019.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; formação universitária; ensino remoto.

ABSTRACT:

This paper proposes to answer what are the main challenges for the higher education educator regarding teaching-learning with the abrupt adoption of technological resources, due to the current scenario of the COVID-19 pandemic? To achieve this objective, it was necessary to: outline the main traditional teaching techniques that can be adapted to remote emergency teaching; and to raise the main challenges of this recently implemented education. The main hypothesis raised is the lecturer's difficulty to know if the students are learning the subject taught. The methodology is structured in a bibliographic and documentary review, among with a data analysis which information was provided by Web survey of the use of Internet in Brazil during the new coronavirus pandemic (ICT Panel COVID-19) and by 'TIC Domicílio 2019'.

Keywords: teaching-learning; university education; remote teaching

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 impulsionou, em todo o mundo, uma abrupta mudança no desenvolvimento de várias atividades do dia a dia. Atividades que antes eram prestadas presencialmente, passaram a ser realizadas sem qualquer contato. Segundo dados publicados em 13 de março de 2020 pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com a disseminação da COVID-19 pelo mundo, 62 países em todo o planeta anunciaram ou implementaram o fechamento de escolas e universidades.

No Brasil, a partir da ampla divulgação do Boletim Epidemiológico nº 15 pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2020b), tornou-se mais evidente a necessidade de medidas de distanciamento social no Brasil, como tentativa de contenção à propagação do vírus Sars-CoV-2 (novo coronavírus). Dessa maneira, grande parte dos setores que poderiam funcionar remotamente, assim o fizeram, a exemplo do setor educacional, que passou a vigorar nesse sentido, especialmente após a publicação da Portaria nº 343 do Ministério da Educação (BRASIL, 2020a).

Houve uma grande discussão acerca dos possíveis transtornos a serem enfrentados por uma volta às aulas presenciais nas universidades em meio à pandemia, sendo descartada essa possibilidade logo no início, ou pela adoção de um ensino remoto, com grandes impasses relacionados ao baixo acesso dos alunos à internet e a meios tecnológicos, bem como ao baixo domínio dos docentes, de forma geral, na utilização desses recursos digitais.

Destarte, o objetivo geral deste trabalho é analisar os principais desafios para o educador de ensino superior quanto ao ensino-aprendizagem em meio à abrupta adoção de recursos tecnológicos na Educação, em virtude do atual cenário de pandemia da COVID-19. Como objetivos específicos, intenta-se traçar as principais técnicas de ensino tradicional que podem ser adaptadas ao ensino remoto de emergência;

e levantar os principais desafios do ensino remoto universitário recém implantado.

A pesquisa foi embasada em um estudo bibliográfico e documental, a partir da análise de dados secundários. Os dados foram colhidos na Pesquisa web sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus - Painel TIC COVID-19 (publicado em 2021 e fez uso de dados colhidos entre junho e setembro de 2020) e no relatório TIC Domicílio 2019 (publicado em 2020 e debruçou-se em informações coletadas entre outubro de 2019 a março de 2020).

A justificativa para a escolha do tema se dá pela sua atualidade e pela necessidade de se observar o desdobramento e os desafios do ensino a partir da nova lógica educacional alternativa, pautada em recursos tecnológicos, que se distancia do ensino tradicional, que é o abundantemente presente no Brasil. Vale lembrar que esta situação revela problemas não só conjunturais, mas também estruturais deste país acerca da Educação, ao evidenciar também a discrepância quanto aos recursos e aos níveis de oportunidade dos estudantes universitários, bem como à dificuldade de adaptação à nova égide, em virtude de figurar aqui um ensino público sustentado por quadro, giz e voz.

Por fim, para que se tenha uma visão sistemática deste trabalho, vale trazer uma breve explanação dos tópicos. O primeiro refere-se à importância da adaptação de técnicas tradicionais para o ensino remoto. O segundo e último relaciona-se aos desafios do ensino superior remoto dentro e fora da sala de aula.

1. A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO DE TÉCNICAS TRADICIONAIS PARA O ENSINO REMOTO

Ao iniciar a trajetória como professor, muitos profissionais apresentam uma certa ansiedade acerca de como será sua relação com seus alunos, se seu método de ensino será bem aceito e se este será suficiente para desenvolver um processo de aprendizagem eficaz, além

de uma normal insegurança relacionada ao seu domínio de classe e ao seu planejamento da matéria. Todas essas expectativas são bastante comuns e são também evidentes quando situações inesperadas acontecem.

Com a atual condição pandêmica enfrentada por toda a sociedade, o domínio acerca de recursos tecnológicos, que antes era visto como um meio de auxílio ao ensino, tornou-se fundamental à realização das aulas. Dessa forma, docentes que tinham pouca experiência com a tecnologia, ou até que nunca tinham realizado aulas na modalidade virtual sentiram-se desafiados. Contudo, técnicas tradicionais de ensino, adaptadas à nova égide vigente, são de grande valia na manutenção da confiança e da segurança do professor alheio aos recursos tecnológicos.

Segundo Lowman (2004), há um modelo bidimensional para um ensino universitário efetivo, que se pauta na junção de duas dimensões: o estímulo intelectual e a empatia interpessoal entre o professor e os estudantes. Consoante esse autor, um importante passo para que professor consiga estimular o aluno intelectualmente, é através da construção de um planejamento organizado da matéria, a partir da estipulação de metas que devem ser alcançadas por todos os discentes ao final do período e que devem ser disponibilizadas aos alunos já no primeiro dia de aula. Outro passo importante na construção desse estímulo é que o professor precisa traçar objetivos específicos de cada aula a ser ministrada. Conforme Gil (2009), os objetivos têm o propósito de:

O estabelecimento de objetivos serve para orientar o professor quanto à seleção do conteúdo, escolha de estratégia de ensino e elaboração de instrumentos para avaliação do desempenho do aluno e do seu próprio. E também serve para orientar o aluno acerca do que dele se espera nesse curso, de sua utilidade e, ainda, em relação ao que será objeto de avaliação. Pode-se dizer que em torno da formulação dos objetivos gravita todo o trabalho do professor. Definir objetivos significa definir a aprendizagem do

aluno, bem como tudo o que deverá ser feito para torná-la mais fácil, agradável e significativa (GIL, 2009, p.42)

Além disso, Lowman (2004) aduz a importância de se ter em mente que cada aula deve ser montada com no máximo uma semana de antecedência a sua exposição, tendo o professor que revisar, habitualmente, o assunto da aula anterior e posterior, a fim de que se evite surpresas quanto a prováveis questionamentos dos estudantes acerca de dúvidas ou de curiosidades. Considera ainda que a aula a ser ministrada precisa ser interessante e estimulante, sendo um incentivo para que o aluno busque se aprofundar em outros materiais.

Por isso, esse autor entende que o professor deve abusar de diferentes métodos que devem ser utilizados para dar um dinamismo à aula e chamar a atenção do aluno, ou seja, promover discussões, formular perguntas retóricas, contar piadas e abusar de recursos auditivos e visuais. Gil (2009) apesar de acreditar que motivação depende principalmente do desejo do aluno em aprender, entende também que o professor pode ser um grande motivador e classifica como possíveis estratégias de motivação: o bom humor, o entusiasmo, a aplicação prática do assunto a ser ministrado, bem como também destaca o uso de recursos audiovisuais e o estímulo à participação da turma na aula. É importante entender que o planejamento das aulas de modo criativo é fundamental, principalmente em tempos de crise (HODGES *at al*, 2020).

Lowman (2004) entende que é mais interessante centrar-se em pontos principais que possam prender o maior número possível de tópicos e apresente, de vez em quando, algum tópico que ele considere de grande complexidade para a maioria dos alunos, visto que uma aula com muitos detalhes se torna cansativa e pouco estimulante, o que decorre em um aprendizado superficial. Compreende também que o professor deve enxergar o aluno como um balizador de sua aula, para que assim ele possa perceber se ela está seguindo o propósito esperado anteriormente ou se está sendo chata ou monótona. Assim, a depender

das reações de seu auditório, o professor pode perceber se é necessário modificar o método da aula utilizado.

Outro ponto a ser destacado é que a dinâmica do ensino remoto é bastante diferente. Apesar de a maioria dos alunos estarem no conforto de suas casas, as aulas virtuais são muito mais cansativas. O professor deve ter a noção de que a exposição dos assuntos deve ser menos densa, e de que é necessária uma divisão da aula em módulos curtos (BAO, 2020). Logo, não adianta o educador seguir o horário rígido da aula ou até ultrapassá-lo, se o objetivo da aprendizagem não estiver sendo alcançado. Inclusive, Amaral e Polydoro (2020) relatam que um dos problemas pedagógicos do ensino remoto se relaciona à grande duração de videoaulas, aulas não gravadas, baixo número de atividades desenvolvidas em grupo e, sobretudo, a sobrecarga em decorrência dos trabalhos acadêmicos.

Quanto à empatia interpessoal entre o professor e os estudantes, Lowman (2004) ressalta a importância de o professor ser amigável, atencioso, acessível e previsível, uma vez que é provável que o aluno tenha essa mesma postura com ele. Ressalta, inclusive, a importância da disponibilidade do docente em horário extra, da previsibilidade e da avaliação justa, a fim de suprir possíveis dúvidas impossibilitadas de serem esclarecidas no horário da aula e evitar ansiedade desnecessária ao grupo discente.

Uma das formas de demonstrar essa postura, para esse autor, é quando o docente se esforça para aprender o nome dos alunos, bem como outras características, que facilitem o contato e que deem a entender ao aluno que o professor se importa com ele. Gil (2009) considera ainda a importância de o professor conhecer as características socioeconômicas dos discentes para saber quais recursos podem ser utilizados. Isso é demasiadamente importante quando se trata de ensino remoto, em que as aulas são realizadas em plataformas *online*, que tem como pré-requisito básico de funcionamento: aparelhos celulares ou computadores com a versão atualizada, além de acesso à internet de boa qualidade.

Gil (2009) afirma ainda a pertinência dessa relação amistosa no grau de motivação da turma, uma vez que é mais fácil para o educador motivar quando conhece os interesses pessoais dos alunos, bem como também é mais fácil lidar com os seus impasses. Nesse sentido, a pesquisa americana *Suddenly online* (DIGITAL PROMISE; LANDER RESEARCH, 2020), que coletou a opinião de mil e oito estudantes, que estavam matriculados em matérias presenciais e se viram obrigados a adotar aulas remotas no novo contexto de pandemia, relatou a dificuldade que os alunos têm de se auto motivarem nesse cenário de ensino remoto de emergência em que a rotina deles torna-se extremamente flexível e em que não há um feedback direto do professor e dos colegas de classe acerca do que está sendo aprendido. Assim, essa pesquisa destacou a importância da troca de mensagens entre professores e estudantes na satisfação e na aprendizagem, da menção a exemplos práticos e da adoção de tarefas que permitam que os alunos relatem o que foi ou não aprendido.

Todas essas estratégias tradicionais de ensino podem e devem ser implantadas no ensino remoto, já que muitas delas são fundamentais para que o professor possa garantir um ensino funcional e para que os alunos possam ter uma aprendizagem eficaz.

2. DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR REMOTO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

Não é novidade que a COVID-19 causou uma necessidade de adequações para que o setor educacional não permanecesse suspenso em grande parte dos países do mundo. Cada governo e cada instituição de ensino adotou medidas próprias para lidar com essa realidade, sendo a educação virtual a opção mais segura.

Apesar de em alguns países já haver um sistema de educação digital desde o início dos anos 2000, eles também apresentaram dificuldades muito próximas a nações com menor conhecimento

acerca da educação na modalidade *online*. Um grande exemplo disso é a China, onde suas universidades promoveram uma reforma educacional *online* que permitiu a formação de uma rede aberta de educação baseada em informação e tecnologias de rede, além de ter havido um grande número de adesões a cursos remotos. Contudo, em virtude de a pandemia proporcionar uma grande e inesperada mudança, ao se fazer necessário que todos os cursos e aulas presenciais fossem convertidas para a modalidade remota num curto período de tempo, os desafios não foram muito díspares (BAO, 2020).

Pesquisadores em tecnologia educacional, com foco em aprendizado *online* e à distância, tiveram o trabalho, ao longo dos anos, de diferenciar o ensino à distância efetivo, do ensino remoto de emergência, que é o vigente no período pandêmico. A principal diferença entre essas duas possibilidades de ensino remoto é que o ensino à distância parte de um minucioso planejamento, que é finalizado de seis a nove meses antes do início do curso, além de os docentes já estarem acostumados a essa dinâmica a partir da segunda ou terceira interação (HODGES *at al*, 2020).

Já quando se fala em ensino remoto emergencial, não se pode deixar de entender que se trata de um modelo destinado a uma situação crítica e iminente, isto é, não há um planejamento minucioso com longa antecedência, o que pode diminuir expressivamente a sua qualidade. Ademais, essa modalidade de ensino tem um caráter temporário, sendo apenas mera adaptação do ensino presencial, ou seja, as aulas não são feitas com o enfoque nas características da modalidade *online* e os professores não estão acostumados com esse modelo. (HODGES *at al*, 2020).

Nesse sentido, Bao (2020) acrescenta que os cursos realizados remotamente necessitam de um planejamento bem estruturado, materiais de ensino com conteúdos em áudio e vídeo, assim como também equipes de suporte tecnológico. Não obstante, diante do cenário pandêmico, há inúmeros desafios a serem solucionados pelo

corpo docente das universidades, tendo em vista a falta de experiência no ensino remoto, o baixo planejamento de aulas nessa modalidade e o precário suporte tecnológico concedido à equipe de educadores.

Essa realidade pode ser identificada no Brasil. Segundo dados do Painel TIC COVID-19 (2021, p. 85), 74% dos alunos de escolas ou universidades faziam cursos presenciais, 15% híbridos e 12% totalmente a distância, o que demonstra a inexperiência do Brasil no ensino remoto. O Instituto Península desenvolveu uma pesquisa, publicada em 27 de maio de 2020, que ressalta que, passadas seis semanas do início do isolamento social, cerca de 83% dos 7.734 educadores brasileiros entrevistados ainda se sentiam despreparados para o ensino remoto, 88% desse total relatou nunca ter ensinado virtualmente antes da pandemia e 55% não tiveram nenhum suporte ou capacitação para essa modalidade de ensino (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020a). Outra pesquisa realizada pela mesma entidade, publicada em 10 de dezembro de 2020, ressalta que 60% dos professores creem que os estudantes não tiveram um aprendizado eficaz no ano de 2020 (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020b).

Esses dados trazem à tona a problemática educacional da migração brusca de aulas presenciais para o ensino remoto emergencial, sendo de suma importância compreender as peculiaridades deste cenário, para que não se intensifique o estigma de que o ensino *online* tem menor qualidade que o ensino presencial, já que pesquisas atuais tendem a fazer objeções a essa afirmativa (HODGES *at al*, 2020).

Como aponta a pesquisa americana *Suddenly online* (DIGITAL PROMISE; LANDER RESEARCH, 2020), a educação remota de emergência, instaurada em todo o mundo em 2020, possui uma série de falhas relacionadas ao seu caráter inesperado e que tem influências direcionadas ao corpo discente. Alguns dos desafios citados por essa pesquisa são: a baixa motivação em estudar e aprender de 79% dos 1008 alunos entrevistados; a dificuldade em estudar no espaço doméstico (55%); a problemática envolvida em ter que desenvolver essas

atividades, somadas às familiares e às domésticas (54%); a indisposição para participar das aulas (45%); e a dificuldade em adaptar o curso a um cronograma de trabalho (31%).

Ciente desses problemas, Bao (2020) elucida alguns pontos para que a transição de aulas presenciais para *online* sejam menos problemáticas. O primeiro ponto ressalta a necessidade de um planejamento anterior para situações inesperadas, o que pode ser feito a partir de uma preparação de planos alternativos, que devem ser previamente explanados aos discentes. O segundo ponto refere-se à manutenção da concentração de estudantes ao se dividir as aulas em módulos, cada um com duração de no máximo 25 minutos. O terceiro ponto destina-se a necessidade de o professor falar de maneira clara e com velocidade adequada, para que os alunos possam compreender as principais ideias, vale mencionar que, diferentemente da modalidade presencial, os professores não podem contar com outros recursos presentes na oratória comum como a linguagem corporal e a expressão facial.

O quarto ponto seria a presença de assistentes de ensino, fornecidos pela universidade, que auxiliariam o docente tanto no âmbito tecnológico, como também dando suporte estudantil no horário extraclasse. O quinto ponto seria reforçar as habilidades de aprendizado ativo dos estudantes fora da sala de aula, por meio de atividades e leituras obrigatórias. O sexto e último ponto destina-se a combinação do ensino *online* com o auto ensino *off-line*, de forma que o professor exija de cada aluno um pequeno artigo ou resumo acerca do que foi lido, sanando possíveis erros de aprendizagem antes da aula e durante o horário de classe fazendo reforços e observações relacionadas às principais dúvidas e erros de aprendizagem dos alunos, de modo que o aprendizado não seja ambíguo, fragmentado ou superficial.

Há também desafios socioafetivos. Conforme Amaral e Polydoro (2020), muitos estudantes universitários expuseram algumas preocupações, quanto ao receio em não finalizar o curso ou o semestre,

à ausência de contato presencial, à falta de concentração e à imprevisão para o retorno presencial, o que ressalta a necessidade de construção de uma rede de acolhimento e de conversa com a comunidade acadêmica. Bao (2020), inclusive, enfatiza a necessidade de se aliviar a ansiedade dos discentes de diferentes formas, para que se possa garantir o engajamento ativo e efetivo no aprendizado *online*.

Além desses desafios enfrentados, há outros problemas relacionados à infraestrutura e ao baixo acesso tecnológico dos educadores e dos alunos. Segundo a pesquisa TIC Domicílios 2019 (2020), 71% dos domicílios, no Brasil, tinham acesso à internet, sendo que essa taxa era reduzida a 50% quando consideradas as classes D e E. Consoante dados do TIC COVID-19 (2021), considerando-se os usuários de Internet com 16 anos ou mais que frequentavam escola ou universidade, 36% tiveram dificuldades de acesso à aula por falta ou problemas de conexão à internet. Isso atenta para o problema da exclusão digital no país. O acompanhamento de atividades remotas foi maior nas classes AB (89%) comparada às classes C (80%) e DE (71%); 71% deu-se por meio de website, rede social ou plataforma de videoconferência e 55% deu-se através de aplicativo da escola, universidade ou Secretaria de Educação; e a duração da participação de 42% dos usuários passou de uma para três horas nesse período (TIC COVID-19, 2021, p. 81-82).

Segundo o Painel do TIC COVID-19 (2021, p. 25), houve, durante a pandemia, um maior uso das tecnologias de informação e comunicação comparada ao período anterior, sobretudo, se considerarmos que 82% das pessoas que frequentam escolas ou ensino superior acompanharam aulas ou atividades remotas. Contudo, permanecem desigualdades referentes ao acesso e à aquisição da tecnologia entre as pessoas mais vulneráveis da população. Nesse painel (p. 80-81), há um destaque ao aumento da realização das atividades e pesquisas pela internet, para a educação formal, entre as classes C (passando de 41% para 51%), DE (de 34% para 50%) e AB (passando de 53% para 56%), apesar delas serem melhor aproveitadas por esses últimos e por pessoas com maior instrução.

De acordo com os dados do TIC domicílios 2019 (2020), 44% do total destes domicílios conseguiam conectar-se através de uma internet de cabo ou de fibra óptica, 27% possuíam uma conexão móvel via modem ou chip 3g/4g e 6% tinham acesso por DSL (Linha de assinatura digital), sendo estas duas últimas modalidades de menor velocidade. Isso mostra que o acesso à internet além de não ser universal possui uma notável diferença quanto a sua qualidade, já que estas duas últimas são menos velozes, o que justifica seu baixo custo, sendo opções adotadas por pessoas que possuem menos recursos. Com a pandemia, houve um aumento do acesso à rede WiFi (sobretudo na região Nordeste, entre pessoas que o nível de instrução é até o Ensino Fundamental e também que tenham entre 16 e 24 anos) e uma diminuição na proporção de usuários que acessam a internet por dados móveis (3G ou 4G), principalmente, os da classe C e entre as pessoas de 16 a 24 anos (TIC COVID-19, 2021, p. 52-53).

Considerando-se o total de 71% dos domicílios que acessaram a internet, 99% foi através do celular (sendo que 58% do total de usuários conectaram-se à internet exclusivamente por este meio, taxa que pode chegar a 85%, se forem consideradas pessoas da classe D e E), apenas 39% dos domicílios tinham acesso a computador e essa taxa se reduziu a 14% quando se considerou residências de pessoas de classe D e E (TIC DOMICÍLIOS 2019, 2020). A partir dos dados do Painel TIC COVID-19 (2021, p. 52), o telefone celular continuou a ser o mais utilizado (98% dos usuários), o uso da internet exclusivamente por celular caiu para 40%, e o uso combinado deste dispositivo com o computador chegou a 58% em quase todos os grupos analisados. O celular foi utilizado para o acompanhamento de aulas ou atividades remotas pela maior parte das pessoas de classes DE (74%; 11% entre as classes AB) e o uso predominante do computador (*notebook*, computador de mesa) foi maior nas classes AB (70 e 46%), comparando-se às classes C (32% e 19% e D (12% e 12%) (TIC COVID-19, 2021, p. 86).

Os principais desafios foram a dificuldade de esclarecer dúvidas com o corpo docente (38%; 41 % na classe DE), a baixa ou a falta de

conexão à internet (36%; 39% na classe DE) e o baixo estímulo ao estudo (33 %; 41% entre a classe AB). Alunos da classe DE ainda destacaram a baixa qualidade do conteúdo das aulas (31%) e a falta de acesso a materiais de estudo (25%) (TIC COVID-19, 2021, p. 83). Os principais motivos para não assistirem às aulas foi a necessidade de procurar emprego (56%, ter que cuidar de parentes (48%) e a falta de motivação (45%) (TIC COVID-19, 2021, p. 85).

Contudo, apesar de todas as dificuldades apresentadas, Hodges (2020) ressalta a importância de não ignorarmos o que foi desenvolvido dentro da conjuntura de ensino remoto, uma vez que é provável que, passados os problemas relacionados à COVID-19, ocorram, no futuro, novos eventos capazes de novamente mudar a égide educacional, como: desastres naturais e contaminação de novas doenças, até porque não é a primeira vez que a humanidade lida esses problemas e precisa mudar drasticamente o modo de vida, pelo menos nesse período.

Por fim, deve-se enfatizar que a futura superação de pelo menos a maior parte desses desafios é de suma relevância na criação de uma estrutura educacional forte e menos suscetível a intempéries. Não se pode a partir de agora pensar num planejamento educacional que não tenha um suporte para as necessidades de acompanhamento de professores e alunos, assim como não se pode falar de educação remota sem haver inclusão digital de todos que a utilizam, nem ao menos pode-se ignorar a ansiedade de todos os participantes da academia com relação a possíveis cenários emergenciais que possam ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou demonstrar a necessidade de uma adaptação de técnicas de ensino tradicionais ao ensino remoto emergencial, bem como mostrar os desafios desta modalidade de ensino adotada no atual período pandêmico. Assim, é de suma relevância atentar para os desafios vigentes a serem superados, a fim

de que possamos montar um novo quadro educacional com maior qualidade e independente das intempéries que possam ocorrer em um momento posterior. Como fora exposto anteriormente, as técnicas tradicionais de ensino não devem ser ignoradas, ao contrário, devem ser adaptadas a um novo cenário que se cria a partir do isolamento social de 2020. Essas técnicas já reforçavam, principalmente, a importância de um planejamento de aula bem elaborado; do uso da criatividade do docente na formulação de exemplos interessantes, no incentivo a discussões pertinentes ou até no modo de contar piadas interessantes, tudo isso para mudar a dinâmica da aula, evitando um sentimento de monotonia; e, por último, do contato acessível e amistoso entre os professores e seus alunos, a fim de que o estudante se sinta confortável e motivado a aprender. No atual cenário de ensino remoto emergencial, esses pontos continuam fazendo toda a diferença na construção de uma aula excepcional, que tenha grande impacto na aprendizagem de todos os discentes.

Além do reforço dessas técnicas, são necessárias algumas principais alterações que podem melhorar consideravelmente a dinâmica das aulas do ensino remoto. Elas estão principalmente relacionadas: à divisão das aulas em blocos menores, a fim de que se possa lidar com o maior cansaço normalmente presente em aulas de modalidade remota, que tem um impacto direto na baixa concentração dos estudantes; a atuação dos assistentes de ensino, que são fundamentais no auxílio com a tecnologia e no suporte voltado à aprendizagem dos discentes; e à necessidade de atividades obrigatórias e de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos pelo professor, a fim de que este possa saber o impacto de suas aulas, podendo agir de maneira que supra as necessidades de toda a classe.

Outra questão que não pode ser esquecida é a necessidade de se construir uma rede de acolhimento e conversa com a comunidade acadêmica. Isso é de suma importância no atual cenário, uma vez que

é preciso aliviar a ansiedade dos discentes através de formas claras e objetivas de comunicação e discussão dos problemas enfrentados por todos que estão vinculados à universidade.

Por fim, não há como pensar em uma educação remota ampla e equânime no Brasil, sem considerar os amplos problemas relacionados à ainda presente exclusão digital. Desse modo, enquanto não houver um grande interesse estatal e das universidades públicas de promover uma inclusão digital ampla e irrestrita a todos os estudantes universitários, a educação superior remota no Brasil estará fadada ao fracasso, já que é visível como a falta ou o acesso precário à internet e o uso de aparelhos digitais defasados podem impossibilitar o ingresso do aluno na sala aula.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na UNICAMP-Brasil. **Linha Mestra**, [S.l.], n. 41a, p. 52-62, 2020. Disponível em: <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392/418>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BAO, W. Covid19 and online teaching in higher education. A case study of Peking University. **Human Behavior and Emerging Technologies**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 107-195, 2020. Disponível em: <https://doi.ORG/10.1002/hbe2.191>. Acesso em 10 de jan.2021.

BRASIL. **Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. [S.l.], Presidência da república, 19 jul. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.175, de 12 de maio de 2010**. Institui o Programa Nacional de Banda Larga - PNBL; dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão; altera o Anexo II ao Decreto no 6.188, de 17 de agosto de 2007; altera e acresce dispositivos ao Decreto no 6.948, de 25 de agosto de 2009; e dá outras providências. [S.l.], Presidência da república, 12 mai. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7175.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 343**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. [S.l.], Ministério da Educação,

17 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim epidemiológico Especial**. [S. l.]: Ministério da Saúde, 08 de mai. 2020b. Disponível em: <https://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/May/09/2020-05-06-BEE15-Boletim-do-COE.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

COVID-19 EDUCATIONAL DISRUPTION AND RESPONSE. [S.l.]: UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>. Acesso em: 20 jun. 2020.

EM QUARENTENA: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual. Instituto Península, [S.l.], 27 de mai. 2020a. Disponível em:

<https://www.institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

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

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jun. 2018.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2021.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning Friday. **Educause Review**, [S.l.], 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARQUES. Francisco Paulo Jamil Almeida. Democracia on-line e o problema da exclusão digital. **Intexto**, Porto Alegre, n. 30, p. 93-113, jul.2014. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/intexto/article/view/41269/30388>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PESQUISA do Instituto Península aponta: 60% dos professores acreditam que os alunos não evoluíram no aprendizado em 2020. Instituto Península, [S.l.], 10 de dez. 2020b. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/>

pesquisa-do-instituto-peninsula-aponta-60-dos-professores-acreditam-que-os-alunos-nao-evoluiram-no-aprendizado-em-2020/. Acesso em: 10 jan. 2020.

PESQUISA WEB SOBRE O USO DA INTERNET NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS: Painel TIC COVID-19 [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil; Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19/>. Acesso em 10 ago. 2021.

SUDDENLY ONLINE: a national survey of undergraduates during the covid-19 pandemic, 2020. [S. l.]: DIGITAL PROMISE; LANDER RESEARCH, 2020. Disponível em: https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2020/07/ELE_CoBrand_DP_FINAL_3.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

TIC DOMICÍLIOS 2019: principais resultados. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil; Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação; Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 26 de maio de 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em 10 jan. 2021.

A DISCUSSÃO COMO FORMA DE DESENVOLVURA DO PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO JURÍDICO

Natália Nunes Chagas

RESUMO:

O presente artigo busca mostrar ser possível surgir nos alunos a capacidade de argumentação crítica. Para tanto o debate pode ser uma ferramenta de sala de aula a auxiliar e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem jurídico, em contraponto ao excessivo dogmatismo, em que as aulas são majoritariamente no formato de preleção. Uma discussão bem conduzida, por um professor atento às técnicas, traz reflexões aos alunos sobre o assunto, favorece o conhecimento dos diversos pontos de vista, entre outras contribuições. Os professores seriam os protagonistas na quebra de paradigmas antigos de ensino, com a inclusão do debate como forma de incrementar as aulas e torna-las mais atrativas, dinâmicas e implementadoras do viés crítico. Utilizou-se como método a pesquisa bibliográfica e análise normativa e doutrinária.

Palavras-chave: argumentação crítica; discussões; técnicas; reflexões aos alunos; viés crítico.

ABSTRACT:

This article seeks to show the possibility of making students aware of the capacity for critical argumentation. Therefore, the debate can be a classroom tool to help and strengthen the legal teaching-learning process, as opposed to the excessive dogmatism, in which the classes are mostly in the form of lectures. A well-conducted discussion, by a teacher attentive to the techniques, brings reflections to students on the subject, favors knowledge of different points of view, among other contributions. Teachers would be the protagonists in breaking old teaching paradigms, with the inclusion of debate as a way to increase classes and make them more attractive, dynamic and implementers of a critical bias. The bibliographic research and normative and doctrinal analysis were used as a method.

Keywords: critical Argumentation; discussions; techniques; reflections to students; critical bias.

INTRODUÇÃO

O artigo trará em seu bojo a importância do desenvolvimento do ensino jurídico que traga nos alunos uma visão crítica da realidade, sem o professor perder de vista o planejamento educacional necessário. Utiliza-se uma metodologia de estudo descritivo analítico, desenvolvida através na análise bibliográfica. Será feita a sugestão de adoção de técnicas de ensino como a discussão, com objetivo de estimular os discentes no desenvolvimento crítico, com alunos e professores em busca de construir um aprendizado mútuo.

O curso de Direito segue marcado por uma tradição de ensino codificada, dogmática e positivista. É baseado em um viés de dominação, com técnicas de aula-conferência e não abertas ao diálogo. (MELO, 2013). O aluno não é instigado a observar o contexto social em que vive. Temos a figura de um professor muitas vezes distante dos alunos, em verdadeiro pedestal, enquanto repassa aos discentes a mera aplicação da lei, o que os torna incapazes de raciocinar sobre as relações sociais. (SANTANA, 2013).

Um professor comprometido pode funcionar como instrumento de ensino de qualidade e seriedade. Seu papel é fundamental na construção do conhecimento, de forma que algumas técnicas de ensino auxiliam na incrementação das aulas e maior engajamento dos alunos.

Desta feita, o processo educativo não pode ser restrito à transferência de conhecimentos, mas sim com a implementação do estímulo para que aluno e professor construam esse conhecimento, baseado em reflexões. (BARRETO, 2013). A discussão funcionaria na lógica em questão, com o aluno participando da sua educação, em liberdade de expressão e estímulo ao olhar crítico. Há um incentivo ao desenvolvimento intelectual do aluno e afasta a postura de um professor autoritário e ditador único do conhecimento. Funcionaria o debate, portanto, como excelente ferramenta de construção do saber jurídico, através do professor, verdadeiro facilitador, a implementar e conduzir

a aula. (LOWMAN, 2004). Trata-se de reconhecer o aluno como sujeito e cidadão, em contraponto à ideia de professor como único dotado de conhecimento. (BARRETO, 2003).

No entanto, como qualquer técnica de ensino, não é o debate isento de críticas. Há os que vislumbram em seu uso pouco valor imediato; além de suprimir a participação do professor; deixar uma aula apenas discussões; visão míope da importância da voz do aluno. (LOWMAN, 2004). Tais argumentos devem ser levados em consideração, mas podem ser fortemente rebatidos, afinal não se pretende defender uma única técnica de ensino, mas sim sua combinação, a fim de minimizar o ensino engessado que vivenciamos na atualidade.

Para uma discussão de qualidade é necessário planejamento, com uma boa atuação do professor. Há quem considere mais difícil conduzir uma boa discussão do que uma aula de preleção. (LOWMAN, 2004). Por isso, é relevante o papel do professor em observar o perfil de cada aluno, com o escopo de viabilizar a transferência do conhecimento. (GIL, 2009). E o aluno conseguirá assimilar melhor o conhecimento quando vislumbrar afinidades entre a matéria e a realidade que o cerca, sendo o debate um viés para isto.

O professor funciona como condutor das discussões, de forma planejada, em constante estímulo aos alunos no desenvolvimento do próprio pensamento e raciocínio crítico. (SILVA, 2018). Tal intento é posto em prática através de diversas maneiras e técnicas de usar a discussão em salas de aula universitárias, o que será possível graças às habilidades do docente em tornar o ambiente da sala propício ao diálogo e com meios para resolver problemas que podem surgir durante o debate.

1. A IMPORTÂNCIA DO DEBATE E O PAPEL DO PROFESSOR COMO FOMENTADOR

No Brasil, por muito tempo, se entendeu que o professor universitário não precisaria de uma formação pedagógica. Não é à toa que muitos, apesar

de mestre ou doutores, não passaram por qualquer processo de formação didática. O cenário de aceitação passa a mudar apenas quando o acesso a universidades, antes mais restrito, passa a ser maior, com mais cursos ofertados e menor controle sobre a qualidade dos discentes. Some-se a isto, o despertar de uma visão crítica do ensino, a entender pela necessária habilidade pedagógica do professor universitário. (GIL, 2009).

A concepção do ensino jurídico sempre esteve atrelada no Brasil a um formalismo, de modo que os professores usavam e abusavam da aula expositiva, por meio da exposição oral, o que trouxe como consequência a secundarizarão do papel do aluno. (GIL, 2009). O professor fazia um papel de repetidor de conhecimento, muitas vezes de forma acrítica, sem abertura para o aluno refletir sobre o que lhe é ensinado. Outrossim, com tal método, privilegiava-se um ensino dissociado da realidade, em que é simplificado o saber científico e forma pessoas incapazes de estabelecer conexões entre a teoria e a prática. (MELO, 2003).

A mudança com ênfase na aprendizagem é vislumbrada com o uso da discussão em sala de aula, que funciona como ferramenta de aprendizagem ativa de um determinado assunto. (LOWMAN, 2004). É um gênero da argumentação, pois exige dos envolvidos elaboração e defesa de opiniões. Assim, especialmente no que diz respeito a temas controversos, o debate funciona como forma de acolhimento das diferenças, através da escuta do outro. Pode ser uma técnica com resultados satisfatórios, desde que o professor, ao atuar como mediador, consiga conduzi-la a contento. (CELESTINO, 2018).

Não é defendida a eliminação das técnicas tradicionais do ensino jurídico, mas sim o uso concomitante com as metodologias tradicionais. (MELO, 2003). A maior parte dos professores resolve, então, com a mistura entre seus objetivos e métodos em sequências variadas e interessantes. (LOWMAN, 2004).

É que, como dito, a aula puramente expositiva apresenta limitações, porém muitas vezes os professores das universidades não dispõem de outros meios, ainda mais quando diante de salas numerosas e sem

outros recursos a disposição. É a preleção priorizada então por ser um meio rápido, econômico, flexível e o pelo profissional não precisar de conhecimentos pedagógicos para ministra-la. No entanto, pelas suas limitações, não deve ser o meio a ser utilizado sempre, pois figura-se inadequada em níveis altos de cognição como: aplicação, análise, síntese e avaliação. Sem mencionar o baixo aproveitamento nos níveis afetivo e psicomotor. (GIL, 2009).

Pelos entraves descritos, o professor universitário precisa se esforçar, até mesmo para vencer as adversidades que o cerca e utilizar outras estratégias de facilitação da aprendizagem. (MELO, 2003). Na discussão, por exemplo, professores precisam ter paciência para deixar os alunos pensarem por si mesmos. Sabe-se que, mais difícil do que iniciar uma discussão é conduzi-la. Requer sensibilidade interpessoal, entusiasmo e agudez intelectual. O professor, que funcionará como intermediador, deve, por exemplo, dar formas aos comentários dos alunos e não apresentar rapidamente a solução para um questionamento feito, ainda que diretamente. (LOWMAN, 2004).

O professor, como canal de transmissão do conhecimento, tem que ter não apenas o domínio da matéria, mas precisa ser capaz de se comunicar com os alunos, estabelecer um elo de ligação capaz de deixá-los à vontade. Assim, o discente precisa desenvolver a habilidade de criar estímulo intelectual e empatia interpessoal com os estudantes. (MELO, 2003). Para Lowman (2004) é a união entre emoções e atividade intelectual que tornará o ensino como de qualidade. Segundo este autor, o ensino pode ser exemplar, em um modelo bidimensional. Na dimensão intelectual, em que o professor tem domínio do conteúdo a ser ministrado e o ministra de forma clara e relacionando teoria com prática; já na dimensão interpessoal, o professor tem papel de estimulador do aprendizado e deve se valer da sua habilidade de comunicação para alcançar tal objetivo.

No que diz respeito ao uso da discussão, a realidade não é outra. Deverá o professor agir com espontaneidade, criatividade e tolerância.

É seu papel estimular o interesse da classe, criando um ambiente informal e, por conseguinte, através do diálogo, implementar nos alunos a ideia de são sujeitos do processo de aprendizagem. (MELO; MELO, 2018). Mais do que nunca as habilidades interpessoais do discente serão requisitadas durante uma discussão. (LOWMAN, 2004).

Conforme preleciona Gil (2009, p. 76):

(...) a discussão tem sido recomendada como uma das mais importantes estratégias de ensino, sem contar que uma discussão bem-sucedida pode ser bastante agradável tanto para os alunos como para o professor, pois se torna um verdadeiro divertimento intelectual. E sem contar, também, que a discussão constitui importante exercício de liberdade. Daí por que para muitos professores a discussão em classe é concebida como o protótipo da aprendizagem democrática.

Por vezes, se fará uso da preleção e da discussão, espinha dorsal do curso. Se bem feitos, atingem muitos dos objetivos do curso. Outras técnicas alternativas podem ser intercaladas, o que só trará dinamismo para a sala de aula. Em consonância com o raciocínio exposto, a autora Santana (2013, p. 179) ainda diz que: “Se se ensina o direito positivo como a única forma de pensar o direito, estar-se-á formando um legalista. Se se ensina um direito crítico-reflexivo, estar-se-á formando um pensador do direito com foco no contexto social.”

É relevante se ter em mente que o professor vocacionado já é meio caminho para uma aula de qualidade, em compasso com sua constante qualificação do profissional e aprimoramento. Ele é responsável pelo direcionamento do aluno e formação do futuro jurista. (SANTANA, 2013). Apesar disso, não é o único responsável pelo processo de aprendizagem, afinal a interação aluno-professor é crucial na construção mútua do conhecimento.

2. AS TÉCNICAS A SEREM ADOTADAS EM UMA BOA DISCUSSÃO

O controle do processo comunicativo é essencial, desta forma existem técnicas capazes de ajudar professores e alunos a lidar com as emoções que podem surgir durante a realização de uma discussão. Assim, para ser bem sucedida, exige habilidades didáticas do professor, sob risco de incorrer em problemas como: baixo interesse dos alunos em participar, fuga do tema, animosidades, falta de controle do tempo etc. (GIL, 2009).

No livro *Dominando as técnicas de ensino*, Lowman (2004) entende que a discussão, por melhor técnica que seja, serve majoritariamente para ajudar o aluno a dominar um assunto anteriormente apresentado, por meio de um processo ativo de aprendizado.

Para Lowman (2004), algumas perguntas podem ser formuladas pelo professor durante a discussão, por exemplo: quando a atenção da classe está desaparecendo (Qual será o próximo ponto do argumento?); quando a intenção é deixar os alunos mais relaxados e confortáveis (Vocês estão convencidos dessa linha de pensamento?); para realizar a transição para novo tópico (Alguém tem alguma dúvida antes do prosseguirmos?); se o professor quer usar a discussão para a promoção do pensamento crítico (Quais os problemas com essa linha de raciocínio?). Entende o autor que boas perguntas podem estimular os alunos a se tornarem mais conscientes de como eles se sentem e pensam sobre o conteúdo.

Desta feita, o professor universitário pode fazer perguntas que levem ao surgimento da discussão através da inclusão de questionamentos que abordem a opinião pessoal do aluno, em detrimento de respostas factuais. Desta forma o aluno se sentirá motivado e acolhido em se pronunciar na sala de aula. Sugere-se então dar aos alunos um recorte de jornal, filme provocativo, leitura intrigante ou até mesmo acontecimentos comuns, como modo de estimulá-los a dizer algo. A segunda habilidade para produzir a discussão seria o

professor verbalizar a pergunta apropriadamente, evitando perguntas que podem ser respondidas com sim ou não. É importante priorizar perguntas curtas e simples. O controle do professor durante a discussão deve ser discreto e indireto, prioritariamente pedindo que os alunos levantem a mão quando quiserem falar. (LOWMAN, 2004).

É importante que o professor saiba que existem diversas modalidades de discussão, aplicáveis a circunstâncias específicas. (GIL, 2009). Assim, o tipo de discussão e a atitude de quem a conduz é mais importante do que a extensão do tempo gasto nela. São trazidas algumas formas de realização, como: divisão da classe em grupos (quando tem mais de 50 alunos); existência de um líder; formação de duplas; mini debate; método do estudo de casos. (LOWMAN, 2004).

A divisão da classe considerada grande, por exemplo, viabiliza a participação de mais alunos. A escolha do líder para os grupos menores também contribui positivamente, ao trazer mais rapidamente o envolvimento dos colegas. Seria o líder responsável por resumir os comentários dos demais. Outra opção interessante é a formação de “duplas”, como aprendizagem cooperativa e discussão. Existe também o mini debate, com a opção de colocar pessoas em posição contrária da que endossam. Por fim, se fala também no método de estudo de caso, em que os alunos serão conduzidos a discutir soluções para problemas apresentados. No Direito a análise de jurisprudência pode ser uma opção no estudo de caso.

No que diz respeito às discussões com a classe toda, como reporta Gil (2009), alguns problemas podem acontecer, afinal exigem do professor especial habilidade em sua condução. É preciso fazer perguntas precedidas de alguma outra atividade, como uma preleção, leitura de um texto, dramatização. E, ao iniciar, criar uma atmosfera favorável, acolhendo o aluno ao invés de critica-lo. Devem então ser formuladas perguntas, até mesmo para conseguir dar continuidade à discussão. Podem também ser feitas provocações diante das divergências apresentadas pela classe, sempre atento ao caráter

intelectual e não emocional. Por fim, o autor traz soluções para a falta de participação dos alunos no debate, tais como: o professor deve fornecer as informações básicas sobre o assunto que será discutido; deve o discente fazer um resumo do que está sendo discutido e deve este também desenvolver nos alunos a sensibilidade para pontos de vista divergentes.

Como todo método de ensino, tem suas dificuldades, tais como situações em que os estudantes se envolvem emocionalmente na discussão ou quando alguns dominam o processo enquanto outros não participam. Daí que o papel do condutor-professor é justamente guiar os alunos e adotar as técnicas existentes, a fim de controlar a situação e garantir uma discussão de qualidade. Pode, por exemplo, questionar a classe sobre o motivo da empolgação com determinado tópico, a ajudar todos a entenderem conjuntamente a analisar e controlar as emoções. No que diz respeito ao aluno que fala demais, é importante evitar que ele seja o único a discutir. Não deve o professor ferir os sentimentos deste aluno, porém técnicas como não olhar para ele ao fazer a pergunta ou ignorá-lo em determinadas ocasiões. Já no que diz respeito aos alunos mais tímidos e pouco participativos, uma opção seria fazer contato visual com ele, buscando trazer seu envolvimento.

Cabe ao discente saber também quando encerrar uma discussão, das seguintes formas: dê aos alunos alguns sinais de que a discussão está para terminar (perguntas como: Há algum outro comentário antes de amarrarmos as ideias?). Outra opção é ao mudar o foco da discussão, mudar o tom de voz e fazer movimentos fortes no corpo. Trazer um resumo do que foi debatido também ajuda no processo.

Importante se ter em mente a questão do tempo como um complicador em discussões, o que pode ser resolvido com a mistura dos objetivos e métodos existentes, sempre priorizando no debate os assuntos mais importantes. Assim, uma discussão bem planejada, focada em matéria apropriada e com uma classe treinada para tanto, pode produzir o pensamento crítico, através uma aprendizagem ativa.

3. O PENSAR E PRODUZIR O CONHECIMENTO EM CONJUNTO COM O ALUNO

Na atualidade nota-se uma tendência em ampliar a relação aluno-professor em detrimento de uma visão antiga que não permitia a interação entre os pares. A hierarquia e o respeito eram levados em bastante consideração, como uma herança ditatorial, em que professor era aquele superior aos alunos. Tal visão encurtava a relação pessoal entre ambos e criava verdadeiro abismo na construção do saber, relegado exclusivamente ao discente. Esquecia-se que o escambo de ideias e a liberdade são essenciais para conduzir o ensino, mais ainda em relação ao pensamento crítico.

São várias as perspectivas educacionais à disposição do professor, funcionais como modelos de atuação em sala de aula e da sua dinâmica com o aluno. Gil (2009) traz em seu livro algumas das mais comuns, como: a perspectiva clássica, a humanista e a moderna.

Em uma breve síntese, a perspectiva clássica traz uma ênfase no ensino. Nela os professores se preocupam apenas em repassar o conteúdo. Foi o modelo dominante nas primeiras décadas do século XX e é marcante ainda nos dias de hoje em países subdesenvolvidos, como o Brasil. Aqui há um predomínio do verbalismo, com o conseqüente atrofiamento do pensamento crítico dos alunos. Outrossim, como o predomínio é a aula expositiva, há um protagonismo exacerbado do professor em detrimento da passividade do aluno.

Já a humanista é verdadeira antítese da perspectiva clássica. Centraliza-se principalmente no aluno e em sua individualidade. A ênfase maior é na liberdade do que na eficiência, com foco na aprendizagem. O papel do professor aqui é de facilitador da aprendizagem. Nota-se, portanto, uma compatibilidade com o ensino crítico, construído em conjunto com aluno e professor, aberto à discussão em sala de aula como técnica de ensino.

Em uma tentativa de unir as duas primeiras, a perspectiva moderna busca justamente harmonizar as necessidades dos alunos e os valores

sociais, além de incentivar o crescimento, responsabilização, criatividade, orientação para solução de problemas e enfatizar no processo ensino-aprendizagem. Seria sim perfeitamente possível nesta perspectiva a combinação entre a preleção e a discussão, ambas técnicas cruciais no processo de aprendizagem. A problemática no ensino deixa de existir quando o professor cria o ambiente em sala de aula propício para a interação com os alunos, na construção conjunta do conhecimento, com embasamento técnico e domínio do conteúdo pelo discente.

São várias, portanto, as críticas a respeito da relação do professor com o aluno, mais ainda do que descreve a perspectiva de ensino humanista e sua visão míope desta relação. O que se discute é que deve haver um equilíbrio entre o professor que desenvolve uma relação com o aluno para a aprendizagem e a recuperação da figura do discente que ensina, sem pompas e metáforas. (SILVA, 2018).

É por isso que muito mais importante são as técnicas de ensino a serem desenvolvidas, com um professor atento às necessidades de sua classe, provedor da motivação e que consegue, em conjunto com os docentes, produzir o ensino e o pensamento crítico. O ensino jurídico precisa, portanto, ser reformulado, com redução do rigor formalista e dogmático, em atenção a um aprendizado crítico, reflexivo, multidisciplinar e atento à função social do Direito. (SANTANA, 2003).

A formação jurídica improdutiva é focada unicamente no ensino codificado, dogmático e extremamente positivista, o que deve ser fortemente evitado. Tal engessamento incapacita os alunos em observar o contexto social em que estão inseridos. Assim, a fim de reverter tal situação, o professor deve ter como preocupação priorizar suscitar nos alunos o desenvolvimento de raciocínios de forma crítica, questionadora e reflexiva. (GIL, 2009).

Para muito além de um domínio da matéria, a construção de um ensino jurídico de qualidade requer habilidades de comunicação com os alunos e manter relações positivas e motivadoras com eles. Lowman (2004, p.22) define que:

O ensino universitário exemplar deve engendrar um aprendizado ativo não somente dos fatos básicos, teorias e métodos, mas também das relações entre os diferentes ramos do conhecimento. Deve promover o pensamento, as habilidades de comunicação e de resolução de problemas, características de uma pessoa educada. Sobretudo, deve esperar-se do estudante que recebeu o melhor que o ensino universitário pode oferecer, tanto em artes liberais, como em currículo técnico e profissional, que saia com uma capacidade acurada para avaliar criticamente as informações- que saiba a diferença entre sabedoria e tolice.

Assim, entende-se o ensino jurídico exemplar como aquele focado nas dimensões de estímulo intelectual e relacionamentos interpessoais, em combinação a métodos ativos de ensino, como a discussão, com o consequente estímulo dos alunos à reflexão, além de abrir margem à construção de um pensamento autônomo e a satisfação e motivação tanto para os alunos como para os professores. O professor, na atual conjuntura de ensino, para além de exemplares, devem ser operadores de transformação social. Apenas com essa visão é que podem ser formados alunos preparados para lidar com a realidade. (GOIS, 2018).

Nesta toada, o método da discussão, justamente pelo seu viés participativo, oferece ao aluno a possibilidade de lidar com situações-problemas, permitindo a conexão com a matéria lecionada pelo professor, ao aplica-la ao caso concreto, com a criação de habilidades úteis ao futuro jurista. O professor que utiliza o ensino exemplar de Lowman é aquele atento à técnica, mas também aos conhecimentos de técnica de ensino, capacitação pedagógica e métodos de efetiva aprendizagem, usados de forma coordenada (JUNIOR, 2016).

CONCLUSÃO

Crucial para o desenvolvimento do ensino jurídico crítico no Brasil é a mudança de paradigma da concepção clássica de ensino, com uma tradição de ensino codificada, dogmática e positivista

para uma convergência com a realidade social, em que se acolha a discussão, contradição, diferenças, erros, reflexões. Tal alteração pode ser implementada por um professor em comprometimento em ser instrumento de um ensino de qualidade e seriedade. Como construtor do conhecimento, deve utilizar técnicas de ensino na incrementação das aulas e maior engajamento dos alunos. Precisarásair da zona de conforto da preleção e dispor de um esforço maior para introduzir aulas que saiam do considerado padrão expositivo e, portanto, quebrem a “mesmice”.

Implementar o processo educativo não pode se resumir a uma via de mão única, em que o único provedor é o professor. Deve haver a implementação do estímulo para que aluno e professor construam juntos o conhecimento, baseado em reflexões. Assim, vislumbra-se na discussão uma excelente técnica de ensino, na lógica descrita, em que o aluno participa da sua educação, em liberdade de expressão e estímulo ao olhar crítico. Sem contar, no incentivo ao desenvolvimento intelectual do aluno e afastamento da postura de um professor autoritário e ditador único do conhecimento.

Dispõe-se que para uma discussão ser de qualidade é necessário planejamento, com uma boa atuação do professor, o que não é algo fácil. Justamente pela ausência de previsibilidade que a cerca, o domínio de técnicas se mostra importantíssimo para evitar a perda do objeto, o dispersar da turma, a ausência de interesse em discutir ou até mesmo o envolvimento emocional demasiado. É aí que o bom condutor precisa estar atento ao perfil de cada aluno, com o escopo de viabilizar a transferência do conhecimento.

O professor funciona, portanto, como condutor das discussões, de forma planejada, em constante estímulo aos alunos no desenvolvimento do próprio pensamento e raciocínio crítico. Cabe ao discente saber também quando encerrar uma discussão e evitar que fuga do controle, questionando os alunos sobre os motivos de tantas emoções sobre aquele assunto, em busca de manter a aula no que interessa de fato ao aprendizado.

Como qualquer método de ensino, a discussão possui algumas problemáticas. Não é defendida a eliminação das técnicas tradicionais do ensino jurídico, mas sim o uso concomitante com as metodologias tradicionais. Assim, defende-se a mistura de métodos e objetivos existentes. Se a discussão for bem planejada, focada em matéria apropriada e com uma classe treinada para tanto, pode produzir o pensamento crítico, através uma aprendizagem ativa. Para tanto, o papel do professor/condutor é essencial.

O aluno, futuro jurista, precisa ser consciente das exigências sociais que se trabalho terá, afinal pode contribuir para a construção de uma sociedade mais humana e igualitária. Tal formação dependerá muito da forma como o ensino lhe foi repassado, pois aquele ensino tradicional e extremamente codificado perde considerável espaço diante da necessidade de uma formação crítica.

A discussão em classe funciona com o aluno participando da sua educação, em liberdade de expressão e estímulo ao olhar crítico. É uma ferramenta de construção do saber jurídico, através do professor, verdadeiro facilitador, a implementar e conduzir a aula. Assim, focada na matéria adequada e com alunos participantes, traz um envolvimento enorme e estimula a prática da aprendizagem ativa, com desenvolvimento do pensamento crítico.

Deve, no entanto, ser utilizada em combinação com a preleção, que é também uma técnica interessante no processo de aprendizagem, afinal não se pretende defender uma única técnica de ensino, mas sim combinações, a fim de minimizar o ensino engessado que vivenciamos na atualidade e em consonância com uma perspectiva mais moderna.

O ensino jurídico exemplar de Lowman busca focar na participação do aluno em sala de aula, com o conseqüente desenvolvimento do estímulo intelectual e de relacionamentos interpessoais (aluno-professor), em combinação a métodos ativos de ensino, como a discussão, com o conseqüente estímulo dos alunos à reflexão. O professor seria então transformador do ensino juntamente com o aluno, o primeiro

com a utilização de técnicas de ensino e capacitação pedagógica; enquanto o segundo com sua participação em classe e construção de uma aprendizagem ativa.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Carolina Pereira. **A desconstrução do ensino tradicional: propondo algumas técnicas didático-pedagógicas para ensino/aprendizagem de qualidade.** In: Reflexões sobre a docência jurídica: série estudos de metodologia. Aracaju: Evocati, 2013.

CELESTINO, Rafaela Soares; LEAL, Telma Ferraz. **O debate como objeto de ensino: interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades argumentativas.** 2018. Disponível em: <https://www.uff.br/projetodeoralidade/files/2018/06/PE-O-debate-como-objeto-de-ensino-interdisciplinaridade-e-desenvolvimento-de-habilidades-argumentativas-CELESTINO-Rafaela-Soares-LEAL-Telma-Ferraz.pdf>. Acesso em: 14 junho 2021.

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

GOIS, Guilherme Augusto Melo Batalha; SANTOS, Carla Vanessa Prado Nascimento. **Os métodos ativos de ensino aplicados pelo professor exemplar de Joseph Lowman como instrumentos potencializadores na aprendizagem do ensino jurídico.** 2018. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/4734/pdf>. Acesso em: 18 junho 2021.

JUNIOR, Carlos Pinna de Assis; SANTOS, Ramon Rocha. **A crise do ensino jurídico e o papel do docente no processo de transformação da realidade social.** 2016. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/y0ii48h0/wz8uq8sf/74aQ1696Z7yV37p5.pdf>. Acesso em: 18 junho 2021.

LIMA, Maria Hortência Cardoso. **Métodos consensuais: desafios ao ensino jurídico no Brasil.** In: Metodologia, pesquisa e ensino: formação jurídica em debate. Aracaju: Evocati, 2018.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino.** 2. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2004.

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. Aracaju: Evocati, 2013.

MELO, Ana Patrícia Vieira Chaves; MELO, Bricio Luis da Anunciação. **A interação professor-aluno no ensino jurídico superior: um instrumento**

concreto de promoção da aprendizagem. In: Metodologia, pesquisa e ensino: formação jurídica em debate. Aracaju: Evocati, 2018.

MELO, Alexandre Campos. **Ensino jurídico no Brasil e a necessidade de reformulação de práticas pedagógicas.** In: Reflexões sobre a docência jurídica: série estudos de metodologia. Aracaju: Evocati, 2013.

MELO, Brielly Santana de. **O ensino jurídico brasileiro e o desafio na educação construtivista.** In: Reflexões sobre a docência jurídica: série estudos de metodologia. Aracaju: Evocati, 2013.

SANTANA, Anna Paula Sousa da Fonsêca. **A importância do ensino jurídico crítico-reflexivo.** In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). **Reflexões sobre a docência jurídica:** série estudos de metodologia. Aracaju: Evocati, 2013, p. 177-203.

SILVA, Nayara Sthéfany Gonzaga Silva. **A formação do jurista e o papel do professor no ensino jurídico brasileiro: a aplicação da epistemologia na docência.** In: Metodologia, pesquisa e ensino: formação jurídica em debate. Aracaju: Evocati, 2018.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO JURÍDICO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nathalia Mylena Farias Santos

RESUMO:

Com a pandemia da COVID-19 o mundo vivencia uma das maiores, senão a maior, crise da atualidade. Esse cenário exigiu e continua exigindo uma postura diferenciada no trato das relações sociais, sendo o distanciamento social, uma, dentre as diversas medidas adotadas pelos países com o objetivo de contenção do vírus. Nessa seara, intensifica-se a procura pela modalidade de ensino a distância, bem como a necessidade de sua adoção pelas instituições de educação do ensino básico ao superior, apresentando-se como solução mais pertinente diante do atual cenário, cujas recomendações encontram guarida nas disposições do Conselho Nacional de Educação. Nesse sentido o presente trabalho objetiva analisar os impactos, a curto e longo prazo, da pandemia da COVID-19 no ensino jurídico, bem como suas projeções num cenário pós pandemia. Para tanto, o procedimento metodológico adotado será a revisão bibliográfica de materiais publicados e o método de abordagem, o dedutivo, a partir de premissas já estabelecidas.

Palavras-chave: educação à distância; ensino jurídico; pandemia.

ABSTRACT:

With the pandemic of COVID-19, the world is experiencing one of the biggest, if not the biggest, crisis of our times. This scenario has demanded and continues to demand a differentiated posture in dealing with social relations, and social distancing is one of the many measures adopted by countries in order to contain the virus. In this area, the demand for distance learning is intensifying, as well as the need for its adoption by educational institutions from basic to higher education, presenting itself as the most pertinent solution in the current scenario, whose recommendations are supported by the provisions of the National Education Council. In this sense, the present work aims at analyzing the short and long term impacts of the COVID-19 pandemic on legal education, as well as its projections in a post-pandemic scenario. To this end, the methodological procedure adopted will be a bibliographic review of published materials and the approach method will be deductive, based on already established premises.

Keywords: distance education; legal education; pandemic.

INTRODUÇÃO

Em decorrência do atual cenário de pandemia da COVID-19, pautado nas medidas de distanciamento e isolamento social, o mundo passa por um processo de adaptabilidade no qual ganham força os meios tecnológicos. Compras *online*, reuniões virtuais, eventos, audiências, *lives*, são alguns exemplos na utilização do ambiente virtual como espaço integrador frente a necessidade de cumprimento de medidas sanitárias para o combate ao avanço do coronavírus.

Com o ensino não seria diferente. Não é de hoje que o uso das tecnologias vem sendo estimulado nas salas de aula como elemento de suporte aos professores. No entanto, a urgência que impôs o estado de calamidade pública, modificou o cenário e a forma de encarar o ensino em todo o mundo.

Nesse sentido, o presente trabalho, inicialmente abordará a relação entre o ensino jurídico no Brasil e a sociedade de informação, explicitando a forma como se inter-relacionam e como a sociedade de informação pode contribuir no aperfeiçoamento do ensino jurídico brasileiro.

Em seguida, discorrerá acerca dos impactos causados pela pandemia, com foco no ensino jurídico brasileiro, além de dispor sobre a necessidade de utilização do ensino jurídico à distância como instrumento de garantia do dever constitucional de acesso à educação, demonstrando, também os desafios enfrentados pelos alunos e pelos professores diante da necessidade abrupta do uso dessa metodologia de ensino, de forma exclusiva.

Adiante, tratar-se-á das projeções para o ensino jurídico superior no Brasil, ou seja, no cenário pós pandemia, analisando as expectativas para a manutenção da modalidade *online* nos cursos jurídicos do país, atualmente não permitida, a possibilidade de utilização dos meios tecnológicos modernizados nas salas de aula presenciais, sem prejuízo da análise de outros aspectos.

Assim, o presente trabalho utilizará o procedimento metodológico da revisão bibliográfica de materiais publicados e do método de abordagem, dedutivo, a partir de premissas já estabelecidas.

1. O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO

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 (SOBRAL; PESSOA, 2020, p. 119).

Segundo Stangherlin; Spengler; Schaefer, (2020, p. 04) sob uma forte influência do contexto europeu e com raízes no Direito Romano e no Direito Canônico, os primeiros cursos de Direito do país adotavam uma perspectiva dogmática e tecnicista. A formação dos ditos operadores de Direito estavam direcionadas “às questões de práticas jurídicas, com um conhecimento que suprisse às necessidades pontuais burocráticas de um mercado de trabalho em plena expansão”. Nessa senda, a produção intelectual, os ambientes de debate, as pesquisas científicas e as produções acadêmicas eram negligenciadas.

Por sua vez,

Observa-se, pois, que a herança daquela positivação fornece as bases para a preponderância de aulas teóricas e expositivas, subservindo ao processo de mercantilização do ensino jurídico, através da formação imediatista, oferecendo cursos breves e sem maiores dificuldades para obtenção do certificado de conclusão, onde se procede um estudo do Direito sem sua devida reflexão, sendo a transmissão dos dispositivos de lei como instrumento de promoção de ensino, um excelente engodo. (...) Multiplicam-se, em alta velocidade, os cursos de Direito. A mão de obra docente é vasta e não interessa se de pouca ou nenhuma qualidade, já que é apenas para transmitir conteúdos doutrinários e artigos de

lei, sem maior reflexão. Ao público-alvo muitas vezes interessa apenas adquirir um diploma, numa ótica utilitarista imediata. Uma biblioteca de manuais e sinopses “descomplicadas” é mais que suficiente. Laboratórios voltados à prática jurídica, inexistentes. Estímulo à pesquisa, nenhum. O estudo crítico, reflexivo e criativo não encontra, assim, seu espaço (ANDRADE; PESSOA, 2013, p. 502-503).

Sabe-se que no decorrer dos anos os cursos jurídicos sofreram significativas mudanças, a exemplo da criação dos Núcleos de Práticas Jurídicas (NPs), do investimento e da promoção em pesquisas científicas, nas produções acadêmicas e no incentivo a um ambiente propício a discussões e debates, em contraste com a realidade experimentada nos anos iniciais de sua criação.

O órgão responsável pela regulamentação do ensino em todas as suas instâncias é o Ministério da Educação (MEC). Dentre os instrumentos normativos infralegais em vigência, evidencia-se a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2018, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito.

Em seu art. 2º prevê o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no qual deverá constar: i) o perfil do graduando; ii) as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática; iii) a prática jurídica; iv) as atividades complementares; v) o sistema de avaliação; vi) o Trabalho de Curso (TC); vii) o regime acadêmico de oferta; e viii) a duração do curso.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou os resultados do censo da educação superior referente ao ano de 2019. Dentre os resultados apresentados na pesquisa, destaca-se o quadro abaixo colacionado.

Tabela 1 – Resultados do Censo da Educação Superior de 2019

| Estatísticas Básicas | Categoria Administrativa | | | | | |
|--|--------------------------|------------|------------|------------|-----------|--------------|
| | Total Geral | Pública | | | | Privada |
| | | Total | Federal | Estadual | Municipal | |
| Número de Instituições | 2.608 | 302 | 110 | 132 | 60 | 2.306 |
| Educação Superior - Graduação | | | | | | |
| Curso ¹ | 40.427 | 10.714 | 6.669 | 3.442 | 603 | 29.713 |
| Matrícula | 8.603.824 | 2.080.146 | 1.335.254 | 656.585 | 88.307 | 6.523.678 |
| Ingresso Total | 3.633.320 | 559.293 | 362.558 | 172.345 | 24.390 | 3.074.027 |
| Concluinte | 1.250.076 | 251.374 | 149.673 | 87.006 | 14.695 | 998.702 |
| Educação Superior - Sequencial de Formação Específica | | | | | | |
| Matrícula | 702 | 272 | 27 | 245 | 0 | 430 |
| Educação Superior - Total | | | | | | |
| Matrícula Total | 8.604.526 | 2.080.418 | 1.335.281 | 656.830 | 88.307 | 6.524.108 |
| Função Docente em Exercício ^{2,3} | 386.073 | 176.403 | 120.497 | 49.437 | 6.469 | 209.670 |
| Docente em Exercício ^{2,4} | 339.951 | 173.197 | 119.746 | 48.177 | 6.368 | 176.194 |

Fonte: MEC/INEP/Censo da Educação Superior

Com base nessas informações, depreende-se que, dentre os mais de oito milhões de alunos matriculados em instituições de ensino superior, apenas pouco mais de um milhão conseguem concluir o curso. É uma diferença de mais de sete milhões de alunos, ou seja, 7.353.748 (sete milhões trezentos e cinquenta e três mil e setecentos e quarenta e oito) alunos são matriculados no curso superior mas não conseguem concluí-lo.

Em relação ao curso de Direito, este segue entre os dez maiores, tanto na rede federal quanto na rede privada, conforme tabela extraída do mesmo censo.

Tabela 2 – 10 maiores cursos de graduação por modalidade (presencial e EaD) e rede de ensino – Brasil – 2018

| Cursos Presenciais | | | | | | | | | |
|---------------------|-------------------------------------|----------------------|--------------|------------------------|---------------------|-------------------------|---------|------|------|
| | Nome da Área do Curso - Cine Brasil | Número de Matrículas | Frequência % | Frequência acumulada % | | | | | |
| Rede Federal | Administração | 44.619 | 3,6 | 3,6 | Rede Privada | Direito | 744.030 | 17,6 | 17,6 |
| | Pedagogia | 43.778 | 3,5 | 7,0 | | Administração | 309.643 | 7,3 | 24,9 |
| | Direito | 41.922 | 3,3 | 10,4 | | Enfermagem | 251.450 | 5,9 | 30,8 |
| | Medicina | 40.267 | 3,2 | 13,6 | | Psicologia | 242.595 | 5,7 | 36,6 |
| | Agronomia | 37.784 | 3,0 | 16,6 | | Engenharia civil | 204.069 | 4,8 | 41,4 |
| | Engenharia civil | 36.613 | 2,9 | 19,5 | | Pedagogia | 171.289 | 4,0 | 45,5 |
| | Biologia formação de professor | 29.718 | 2,4 | 21,9 | | Contabilidade | 162.835 | 3,8 | 49,3 |
| | Sistemas de informação | 28.553 | 2,3 | 24,2 | | Fisioterapia | 155.696 | 3,7 | 53,0 |
| | Matemática formação de professor | 28.233 | 2,3 | 26,4 | | Medicina | 125.712 | 3,0 | 56,0 |
| | Engenharia mecânica | 27.848 | 2,2 | 28,7 | | Arquitetura e urbanismo | 124.085 | 2,9 | 58,9 |

Fonte: MEC/INEP/Censo da Educação Superior

Considerado um dos cursos mais tradicionais do país, os cursos jurídicos, inobstante sua formação histórica vetusta, também seguem sendo um dos mais tradicionais no tocante a metodologia aplicada ao ensino.

A metodologia mais utilizada nas salas de aula é a expositiva que, segundo (GIL, 2009, p.68) tem aplicação em todos os níveis de ensino, embora seja considerada também a mais controvertida, haja vista o pouco espaço para compreensão das partes ao que está sendo exposto, pois o que se busca, geralmente, é a transmissão do conteúdo e não, necessariamente a compreensão dele.

Isso não significa que a aula expositiva deva ser banida das salas de aula ou que ela não reverta benefícios para os professores e para os alunos. Além disso, sempre existe a possibilidade de aplicação dessa estratégia de ensino junto às outras.

Não se pode olvidar o crescimento do uso das tecnologias no nosso cotidiano, a versatilidade e a praticidade que lhe são inerentes, estimulam sua utilização massiva entre os mais diversificados setores da sociedade, inclusive o setor da educação.

Nesse sentido, esclarece (COSTA, 2018, p. 11) que

Em meio a tantos avanços da tecnologia nas últimas décadas, cada vez mais é frequente identificar docentes e discentes que fazem uso de ferramentas tecnológicas no ambiente de sala de aula. Como fruto desses novos tempos, o acesso liberado a rede *wireless*, o uso de *tablets*, *notebooks* e aulas construídas com a utilização de *data show* e quadros interativos são, cada vez mais, frequentes.

Asseveram, (MOURA; TASSIGNY; SILVA, 2018, p. 78) que, mesmo com a incorporação da ferramenta *online* nas faculdades, o que nem sempre se verifica é a inclusão. Apresentando uma proposta de ensino híbrido, os autores defendem a adoção de modelos que podem ser adotados tanto no ensino presencial quanto no ensino *online*, a exemplo do laboratório rotacional e da “sala de aula invertida”.

A título exemplificativo, no ano de 2018, pesquisa realizada pela TIC Educação revelou que 64% dos professores até 30 anos tiveram a oportunidade de participar, durante a graduação, de cursos, debates e palestras sobre o uso de tecnologias e aprendizagem promovidos pela faculdade.

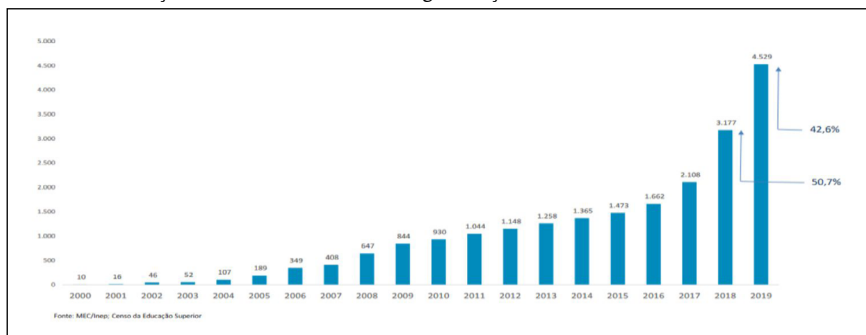
A perspectiva de utilização das tecnologias como instrumento de aprendizagem no contexto educacional vem crescendo significativamente e parte disso se deve ao fato de que os alunos ingressantes nos cursos superiores apresentam, em média, idades entre 17 e 18 anos, considerados nativos digitais¹.

2. PANDEMIA E ENSINO JURÍDICO À DISTÂNCIA

Como resultado da pandemia da COVID-19, o acesso à educação, direito constitucionalmente previsto no art. 205², vem sendo promovido através do ensino remoto, em que pese o crescimento do oferecimento de cursos à distância no país ao longo dos anos, especialmente nas Instituições de ensino privado, conforme demonstrado no gráfico abaixo referente ao Censo da Educação Superior de 2019:

-
- 1 A expressão foi criada no início do século XXI para definir aqueles que cresceram em uma cultura digital e que, por isso, teriam habilidades diferenciadas, como processar múltiplas vias de informação e usar intuitivamente as ferramentas tecnológicas. Disponível em: <https://transformacaodigital.com/transformacao-digital/nativos-digitais-quem-sao-e-por-que-sao-considerados-um-mito/>. Acesso em: 13 jun. 2021.
 - 2 O art. 205 da CF/88 informa que: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tabela 3 – Evolução do número de cursos de graduação EaD – Brasil 2000-2019



Fonte: MEC/INEP/Censo da Educação Superior

Entre os anos de 2000 a 2019 o que se percebe é o crescimento exponencial na oferta de cursos de graduação na modalidade à distância, o EAD.

Em relação ao curso de Direito, em que pese figurar entre os cursos que mais crescem no país, quando o assunto é oferta na modalidade à distância, a realidade se mostra bem diferente da apresentada nos gráficos.

Grande parte dessa realidade está relacionada a atuação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) que se posiciona de forma contrária a oferta de cursos de Direito na modalidade EAD de modo integral. Em verdade, o próprio Conselho Federal (CFOAB) – responsável pela autorização do curso jurídico à distância³ – aponta a desnecessidade de criação de novos cursos jurídicos no país, seja presencial, seja à distância. Os argumentos apontados se baseiam na baixa qualidade de ensino dos cursos jurídicos brasileiros (COSTA, 2018, p. 13).

3 Art. 23, II, do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, dispõe que: a criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito.

Salienta-se a situação na qual a OAB ajuizou uma Ação, sob o nº 1034657-04.2019.4.01.3400 em desfavor da União Federal com vistas à suspensão da análise de pedidos de credenciamento de Instituições bem como de autorizações de cursos de Direito na modalidade EAD, em caráter liminar.

Na ocasião, seu pedido restou negado pela 7ª Vara Cível da Justiça Federal do Distrito Federal no dia 28 de fevereiro de 2020, cujo argumento fulcral se expõe:

Portanto, a melhor adequação dos cursos superiores às normas que regem a matéria e às suas peculiaridades intrínsecas na modalidade EAD, seja curso jurídico ou outros cursos de graduação superior, deve ser proporcionada por cada IES, não se cuidando de responsabilidade restrita à ré, à vista do princípio da autonomia didático-científica e administrativa das universidades (art. 207 da CRFB) (BRASIL, 2020).

Em face da decisão de 1ª instância cabe Recurso, o qual será apresentado pela OAB. Enquanto não se tratar de coisa julgada, a controvérsia suscitará alguns questionamentos. Mas, fato é, que os efeitos da referida decisão já repercutem no cenário jurídico com a possibilidade de criação de cursos de Direito, exclusivos na modalidade à distância, sem a intervenção do CFOAB.

Sem dúvidas, o acesso ao conhecimento é muito mais facilitado na modalidade à distância, carrega consigo a ideia de uma educação sem fronteiras. No entanto, tal modalidade também traz ônus à educação. A pesquisa e o uso das bibliotecas são substituídas pelo “oráculo Google”, (COSTA, 2018, p. 11) no qual há grande possibilidade de acesso à informação sem compromisso de fonte, assim destituídas de credibilidade.

De outra banda, a necessidade das medidas de distanciamento e de isolamento social no combate à proliferação do coronavírus culminou na abrupta adaptação aos métodos de ensino a distância. Dessa forma,

os mais prejudicados com a situação são aqueles que não dispõem dos meios necessários à adoção de tal medida.

O acesso à internet, local adequado de estudo, acesso aos meios tecnológicos como celular, *tablet*, *notebook*, etc, e até mesmo a compreensão necessária para o uso dessas tecnologias podem se tornar empecilhos para os estudantes, ocasionando, a longo prazo, a evasão do ensino no país.

Assim, é imperativo que o estímulo pela adoção da modalidade EAD esteja acompanhada de mecanismos que possibilitem sua efetiva integração com os alunos, a exemplo da criação de espaços reservados e equipados com as tecnologias necessárias para o acesso a estudantes que não dispõem desses meios, espaços esses que podem ser criados nas Instituições de ensino e em bibliotecas públicas.

3. PROJEÇÕES PARA O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL NUM CONTEXTO PÓS PANDEMIA

Conforme destacado no tópico anterior, tramita na Justiça, Ação na qual se discute a competência para apreciação de autorizações de cursos de Direito na modalidade EAD. O cerne da controvérsia consiste em saber se a competência é do MEC ou do CFOAB, cuja competência encontra guarida no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Nessa perspectiva, destaca-se o que alguns autores chamam de Quarta Revolução Industrial, reconhecida “pela fusão dos mundos físico, digital e biológico, numa velocidade, amplitude e profundidade, e impacto sistêmico nunca visto” (RODRIGUES; SOUZA; 2020, p. 122). O mundo digital se encontra tão interligado a nossa realidade, ao nosso dia a dia, que se torna praticamente impossível imaginar um mundo no qual as tecnologias não possam ser utilizadas.

Como forma de integrar novas metodologias ao ensino jurídico, destaca-se a gameficação. Nas palavras de Fadel (2014 apud ANSELMO, 2020, p.14):

Esse método de ensino busca aplicar elementos de jogos no ensino, com o objetivo de tornar o conhecimento mais dinâmico e atrativo para os estudantes de todas as idades. (...) essa metodologia é a construção, de sistemas, módulos ou modos de produção, tendo em foco as pessoas, usando a premissa de a lógica dos games, por meio do estabelecimento de metas e premiações, esse modelo leva em consideração a motivação do aluno, o trabalho em equipe e a noção de liderança. Além disso, melhora a habilidade de resolução de problemas e a tomada de decisão dos estudantes.

Assim, para (ANSELMO, 2020, p. 14) a possibilidade de aplicação desse método de ensino no ambiente jurídico pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas pelos estudantes, como por exemplo, na interpretação e aplicação da lei de forma mais eficaz.

Outra metodologia que pode ser aplicada ao ensino jurídico são as Clínicas de Direito. Segundo (MALOSSO; SANTOS, 2020, p. 26) essa metodologia “procura desenvolver no(a) estudante a capacidade de análise, comunicação e persuasão, exigindo além do conhecimento teórico sobre os institutos do direito um conjunto de habilidades práticas para encontrar a solução mais adequada para o caso”.

Ademais, não há, no ordenamento jurídico pátrio, qualquer vedação ao uso de tal metodologia. Muito pelo contrário, o que se verifica é que, “as habilidades e premissas do método das clínicas de direito encontram respaldo normativo, praticamente em toda regulamentação do chamado estágio obrigatório” (MALOSSO; SANTOS, 2020, p. 29).

É o que se extrai da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Entre as finalidades da educação superior, prevista no art. 43, destacam-se o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica (III) e o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, e a prestação de serviços especializados à comunidade bem como ao seu estabelecimento numa relação de reciprocidade (VI).

Destarte, constam, entre os seus princípios, a liberdade de aprendizagem, de ensino, da pesquisa e divulgação da cultura, do pensamento da arte e do saber (art. 2º, II), o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 2º, III) e a valorização da experiência extraescolar (art. 2º, X).

Resta clara a intenção do legislador em conceder autonomia aos docentes na adoção dos meios mais qualificados a consecução de suas finalidades. Não há óbice na utilização das tecnologias, tampouco de outras metodologias que colaborem com o ensino e a aprendizagem no ambiente acadêmico.

É o que se extrai também do Projeto de Lei nº 21, de 04 de fevereiro de 2020, que estabelece princípios, direitos e deveres para o uso de inteligência artificial no Brasil, *in verbis*:

Art. 14. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação de serviços públicos de manutenção e desenvolvimento do ensino, em todos os níveis, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso confiável e responsável dos sistemas de inteligência artificial como ferramenta para o exercício da cidadania, o avanço científico e o desenvolvimento tecnológico.

Parágrafo único. A capacitação prevista neste artigo inclui, dentre outras, práticas pedagógicas inovadoras e a importância de ressignificação dos processos de formação de professores para lidar com os desafios decorrentes da inserção da inteligência artificial como ferramenta pedagógica em sala de aula (BRASIL, 2020).

Algumas Instituições já apresentaram iniciativas neste sentido, a exemplo do Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais de São Paulo (IBMEC-SP), com o Projeto Escola de Professores do IBMEC que busca mudanças na mentalidade do corpo docente e nas técnicas de aula. Há também o Projeto Sócrates que tem por objetivo a “reformatação do currículo do Curso de Direito com base nas demandas de mercado

(*hard* e *soft skills* apontados como relevantes por importantes *players* como empresas, juízes, escritórios, entidades públicas etc.)”. Destaca-se, ainda, o Projeto Integrador, em especial na criação da disciplina obrigatória Direito, Linguagem e Tecnologia (FARACO; SILVA; COSTA JUNIOR, 2020, *online*).

De outra banda, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) incluiu, dentre as obrigatórias, a disciplina Direito e Tecnologia. A Instituição conta, em sua estrutura, com biblioteca *online*, salas tecnológicas com lousas digitais, internet de alta velocidade e equipamentos multimídia e mobiliário com *layouts* diferenciados. Conta, ainda, com “diversas oficinas de capacitação docente, focadas no uso de metodologias ativas de aprendizado, oferecidas há anos, e os inúmeros treinamentos docentes on-line” (FARACO; SILVA; COSTA JUNIOR, 2020, *online*).

Cumpra esclarecer que, “para além da assimilação de conhecimentos, as metodologias ativas estimulam a autonomia e a criticidade do indivíduo, pois no processo de pesquisa para a resolução do problema apresentado não permaneceram vinculados a perspectiva do professor sobre o conteúdo estudado, mas estabelecerão sua própria perspectiva” (MALOSSO; SANTOS, 2020, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos jurídicos possuem uma alta carga de tradicionalismo, desde o seu conteúdo até o uso de metodologias aplicadas ao ensino. Por anos a aula expositiva foi, e ainda é, considerada a principal técnica utilizada nas salas de aula por acreditar que ela seria a mais adequada para transmissão do conteúdo e aos objetivos do próprio curso.

Ocorre que, no mundo globalizado em que vivemos, onde as novidades são divulgadas e compartilhadas em tempo recorde, o que se entende por tradicional pode se tornar rapidamente obsoleto, caso não sejam adaptadas aos novos tempos.

No ensino jurídico, por exemplo, denota-se certo avanço quanto ao uso das tecnologias como aparato educacional. O acesso liberado a rede *wireless*, o uso de *tablets*, *notebooks* e aulas construídas com a utilização de *data show* e quadros interativos são alguns desses instrumentos.

Com o cenário provocado pela pandemia da COVID-19, as salas de aulas presenciais foram bruscamente substituídas pelas virtuais e, com isso, as tecnologias não só tornaram-se aliadas do ensino, como também a principal fonte de promoção do acesso à educação.

Nessa conjectura, alguns problemas se destacam, tais como a falta de acesso à internet ou, até mesmo, de internet de qualidade; falta de local adequado para estudo; a ausência de aparelhos que possibilitam o acesso as aulas virtuais, como *tablets*, *notebooks* e celulares, dentre outros.

Essas situações evidenciam o grave problema da desigualdade social, presente há tempos no Brasil. Não obstante as consequências que a sociedade vivenciará no pós pandemia, colapso humanitário e econômico, a possibilidade de agravamento pode alcançar o cenário educacional em níveis antes não vistos, caso não haja adoção de políticas públicas com objetivo de integrar o uso das tecnologias ao ensino para a população mais vulnerável, levando em consideração que não há mais espaço para negligenciá-las.

Espera-se que outros projetos sejam desenvolvidos por todo o país e integrem a população mais vulnerável, haja vista a possibilidade de acesso ao conhecimento e sua difusão nas regiões mais distantes do país.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Layanna Maria Santiago; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. **Por um novo método no ensino jurídico**. PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (Organizadora). Reflexões sobre a Docência Jurídica. Série Estudos de Metodologia. Volume 1, p. 499-524, Evocati, Aracaju, 2013.

ANSELMO, Vitoria Assis. **Gameificação: A metodologia que vai revolucionar o ensino do direito**. Inteligência artificial e tecnologias aplicadas ao direito III [recurso eletrônico online] organização Congresso Internacional de Direito e Inteligência Artificial: Skema Business School – Belo Horizonte, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 21**, de 04 de fevereiro de 2020. Estabelece princípios, direitos e deveres para o uso de inteligência artificial no Brasil, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1853928. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Oficial do Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113. Acesso em: 13 jun. 2021.

COSTA, Bárbara Silva. **Educação a distância e ensino jurídico no Brasil: um debate necessário**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica | Salvador | v. 4 | n. 1 | p. 1–17 | Jan/Jun. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Processo nº 1034657-04.2019.4.01.3400**. Autor: Ordem dos Advogados do Brasil Conselho Federal. Réu: União Federal. Juíza Solange Salgado da Silva, Brasília, 28 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/justica-nega-pedido-oab-suspender.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FARACO, Marina; SILVA, João Paulo Hecker da; COSTA JUNIOR, Benedito Villela Alves. **O ensino jurídico pós pandemia**. Digital Fenalaw, 16 de novembro

de 2020. Disponível em: <https://digital.fenalaw.com.br/tecnologia/o-ensino-juridico-ps-pandemia>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4ed. - 5. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2009.

MALOSSO, Tiago Felipe Coletti; SANTOS, Gabriel Ludwig Ventorin dos. **Clínicas de direito: dinamizando o ensino aprendizagem nos cursos de direito**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica | Encontro Virtual | v. 6 | n. 2 | p. 20-35 | Jul/Dez. 2020.

MOURA, Taísa Illana 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**. Revista Univap, São José dos Campos-SP, v. 24, n. 45, Edição Especial, 2018.

RODRIGUES, Victor Russo Fróes; SOUZA, Jessyca Fonseca. **O novo básico: Habilidades e competências necessárias à formação dos profissionais da área jurídica na quarta revolução industrial e o enfrentamento do tema nas novas diretrizes curriculares nacionais**. Inteligência artificial e tecnologias aplicadas ao direito III [recurso eletrônico online] organização Congresso Internacional de Direito e Inteligência Artificial: Skema Business School – Belo Horizonte, 2020.

SOBRAL, Willde Pereira; PESSOA, Flávia Moreira Guimarães. **Ensino jurídico, Interdisciplinaridade e a formação humanística do profissional do direito**. 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.

STANGHERLIN, Camila Silveira; SPENGLER, Fabiana Marion; SCHAEFER, Rafaela Matos Peixoto. **O ensino jurídico ressignificado: as atividades acadêmicas de extensão como mecanismos de acesso à justiça qualitativo**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica | Encontro Virtual | v. 6 | n. 2 | p. 01-19 | Jul/Dez. 2020.

TIC Educação 2018: cresce interesse dos professores sobre o uso das tecnologias em atividades educacionais. Nic.br| Cetic.br. Disponível em: <https://cetic.br/noticia/tic-educacao-2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PAULO FREIRE, A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A METODOLOGIA DE ENSINO EM DIREITO EMPRESARIAL

Stephane Gonçalves Loureiro Pereira

Pedro Durão

RESUMO:

A educação brasileira, ainda fortemente marcada pela tendência classicista de ensino, não tem alcançado de modo satisfatório o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos engajados socialmente e politicamente conscientes da necessidade de erradicar os reflexos deletérios da desigualdade social. No entanto, a despeito das políticas públicas deficitárias e da ausência de empenho político na valorização do educador, o ensino superior deve ser conduzido de modo a obstar a reprodução, em sala de aula, dos reflexos opressores do capitalismo neoliberal. De modo que a tendência progressista libertadora, enquanto importante paradigma mundial do processo de ensino, deve ser aplicada em especial na cátedra jurídica, como importante mecanismo libertador de consciências. Assim, buscou-se no presente artigo, lançando mão do método dedutivo, contrapor a análise racional e lógica da pedagogia freireana frente aos desafios do ensino superior. Por meio da pesquisa bibliográfica de carácter exploratório, tencionou-se demonstrar a aplicabilidade da Pedagogia do Oprimido no ensino jurídico e, em especial, do conteúdo programático pertinente ao Direito Empresarial.

Palavras-chave: metodologia de ensino; justiça social; pedagogia; ensino jurídico; direito empresarial.

ABSTRACT:

Brazilian education, still strongly marked by the classicist teaching trend, has not satisfactorily achieved the objective of contributing to the formation of socially engaged and politically aware citizens of the need to eradicate the harmful effects of social inequality. However, despite deficient public policies and the lack of political commitment to valuing the educator, higher education must be conducted in such a way as to prevent the reproduction, in the classroom, of the oppressive reflexes of neoliberal capitalism. So that the liberating progressive trend, as an important world paradigm of the teaching process, must be applied especially in the legal chair, as an important mechanism for liberating consciences. Thus, this article sought to contrast the rational and logical analysis of Freire's pedagogy against the challenges of higher education, using the deductive method. Through bibliographical research of an exploratory nature, it was intended to demonstrate the applicability of the Pedagogy of the Oppressed in legal education and, in particular, of the syllabus relevant to Business Law.

Keywords: teaching methodology; social justice; pedagogy; legal teaching; business law.

INTRODUÇÃO

O ensino no Brasil, em qualquer nível, tem encontrado importantes barreiras para a sua plena concretização enquanto instrumento primordial em favor da promoção do ser humano. Seja em virtude das políticas públicas ineficientes ou mesmo pela insistência em metodologias classicistas pouco preocupadas em formar indivíduos politicamente proativos, capazes de promover as mudanças sociais que a conjuntura demanda. É fato ainda que, mais do que em qualquer outra instância de aprendizado, o ensino superior ostenta, em sua essência, a missão de contribuir para a construção, em suas salas de aula, de homens e mulheres que levarão para o mundo os saberes necessários para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna.

No entanto, os caminhos atravancados que a educação brasileira tem percorrido, especialmente em virtude do aviltamento e desvalorização do trabalho do professor, dificultam ainda mais a análise crítica, por parte dos educandos, das causas da degradação humana e a gritante desigualdade social, historicamente marcantes no cenário nacional, bem como obsta o importante processo de reconhecimento de que eles próprios devem funcionar como verdadeiros instrumentos de retificação do ideário neoliberal, igualmente reproduzido em sala de aula.

Paulo Freire, enquanto patrono da educação brasileira, procurou combater a sistematização no ensino da opressão dos mais ricos em desfavor dos despossuídos, instituindo uma metodologia de ensino que estimula o senso crítico e investigativo dos alunos, transformando o processo de aprendizado em verdadeira parceria entre educador e educando, por meio da qual ambos se beneficiam num sistema inovador de compartilhamento de saberes, conhecido como tendência progressista libertadora. A metodologia freireana, perfeitamente aplicável no ensino superior, encontra relevante ressonância na cátedra jurídica, que além de formar meros operadores do Direito, deve obrigatoriamente

fomentar a concretização dos direitos fundamentais encartados constitucionalmente.

Desse modo, buscou-se no presente artigo fazendo uso do método dedutivo, contrapor a análise racional e lógica da pedagogia de Paulo Freire frente aos desafios do ensino superior. Por meio da pesquisa bibliográfica de carácter exploratório, tenciona-se demonstrar a perfeita aplicabilidade da Pedagogia do Oprimido no ensino jurídico e, em especial, do conteúdo programático pertinente ao Direito Empresarial.

1. PAULO FEIRE, A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA NO ENSINO SUPERIOR

Em um contexto de extremas contradições socioeconômicas, em que uns são mais iguais que os outros, por assim dizer, e a sociedade como um todo sofre fortemente as repercussões deletérias da desigualdade social, o ensino superior é uma das armas mais eficazes na promoção da igualdade e, por consequência, na construção de uma sociedade mais justa e fraterna. A verdade é que é imprescindível entender-se o ensino como um poderoso instrumento libertador de consciências.

Muito embora obscurecidos pelo manto do desvirtuamento político ideológico, Karl Marx e Friedrich Engels (2005, p. 40) realizaram uma contribuição extremamente lúcida a respeito do tema em seu combatido Manifesto do Partido Comunista, quando assinalaram:

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta. [...] A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez senão substituir novas classes, novas condições

de opressão, novas formas de luta às que existiram no passado.
(MARX; ENGELS, 2005, p. 40)

Contemporaneamente, a opressão do mais forte sobre o mais fraco, o verdadeiro oprimido, não se dá apenas e tão somente, por um sistema de divisão de classes entre aqueles que detêm os meios de produção e o proletariado, mas sobretudo, a dominação se desenvolve quando as instituições, a economia, o Poder Público e o mercado favorecem aqueles em cujas mãos concentram-se o poder aquisitivo, os meios de informação, a produção de riquezas e o pleno acesso às melhores condições de vida e bem-estar, em detrimento de uma maioria esmagadora que sobrevive com acesso restrito aos serviços mais essenciais, à margem da prosperidade social.

Os despossuídos da atualidade, nas sábias palavras do escritor e dramaturgo Ariano Suassuna, só possuem um único caminho para a ascensão social: a educação. E, para esses, o ingresso nas instituições de ensino público de nível superior se dá por meio de processos seletivos cujos maiores beneficiados são justamente aqueles que possuíram melhor formação básica, o que não é o caso dos alunos que vieram do ensino público. É fato que relevantes ações afirmativas, como a política de cotas raciais e financiamento estudantil, como o FIES¹ ou mesmo o PROUNI², que visam corrigir ainda que superficialmente as graves distorções decorrentes da desigualdade social, possibilitam que uma pequena parcela dos mais desfavorecidos possam ter acesso a melhor educação superior. No entanto, a meritocracia, também na prática, não é para todos.

Nesse delicado contexto, as tendências pedagógicas funcionam como um conjunto de teorias que visam nortear métodos, a aprendizagem, a escola e a prática do magistério de acordo com

1 Fundo de Financiamento Estudantil – FIEIS, instituído pela Lei nº 13.530/17.

2 Programa Universidade Para Todos.

determinadas orientações gerais que visam conduzir o ensinar e o educando sob um viés específico, muito além da recepção do conteúdo ministrado em sala de aula. E, entre as tendências pedagógicas em voga aqui no Brasil, certamente a mais controvertida – por sua grande aplicabilidade no movimento sindical - sem sombra de dúvida, é a chamada Tendência Progressista Libertadora, cujo maior representante é o combatido filósofo e pedagogo Paulo Freire. A maior característica da tendência progressista libertária é justamente o seu foco no desenvolvimento do senso crítico e questionador do indivíduo. Essa tendência, inclusive, encara o ensino como verdadeiro ato político, vinculando a educação à luta contra a classe opressora e dominante.

O grande cerne da aludida tendência é justamente o entendimento de que professor e aluno devem estabelecer uma relação recíproca e dialética, a fim de juntos construírem o conhecimento e encontrarem os meios de promover a transformação social, cujo papel primordial das instituições de ensino, é justamente atuar enquanto formadora da consciência política do aluno. Também é verdade que tal tendência de ensino é fortemente utilizada em âmbito sindical e em diversos movimentos sociais. Muito embora tal viés possa parecer ligeiramente vinculado ao pensamento marxista, limitar a chamada “Pedagogia de Paulo Freire”, como também é mais conhecida a tendência progressista libertária, é um equívoco, levando-se em consideração que a postura questionadora de uma sociedade determina o seu maior ou menor engajamento na promoção das mudanças sociais.

E, sem sombra de dúvida, a referência para entender-se a relevância da figura de Paulo Freire e a pertinência da tendência progressista libertadora é a obra “Pedagogia do Oprimido”, enquanto verdadeiro marco no ensino nacional. A verdade é que Paulo Freire, melhor que ninguém, humanizou o ensino, ao situar o indivíduo, no seu processo de aprendizado, como ser inconcluso, na sua trajetória de construção moral e afirmação social.

O oprimido, segundo Paulo Freire, ou despossuído, segundo Suassuna, são todos aqueles subjugados por uma sociedade que promove a exclusão dos seus membros mais desfavorecidos economicamente e manipula-os ao seu bel prazer, a fim de que perpetuem o sistema de subjugação moral, econômica e intelectual. Em suas palavras:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (FREIRE, 1994, p. 34)

Paulo Freire inclusive, diante deste ciclo de dominação, critica fortemente o educador tradicional, ao afirmar que:

[...] o educador é o sujeito, que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1994, p. 38)

Observa-se que nesse modelo ultrapassado de ensino, o educador posiciona-se como o único detentor do saber e o aluno como mero receptáculo passivo do conhecimento, ocorrendo o fenômeno da absolutização da ignorância e, segundo Freire, o educador que aliena a ignorância, se mantém em posição estanque, e “será sempre o que sabe,

enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (1994, p. 38). Nesse sistema “bancário” de educação, na qual o aluno encontra-se sempre em posição inferior ao professor, ao obstar a análise crítica da sociedade e tolher qualquer impulso questionador por parte do aluno, o ensino se presta como reforço ao sistema opressor vigente, estimulando a condição de oprimido do educando ao fomentar a sua alienação social. Inclusive, segundo Freire, no ensino de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão bancária propor aos educandos o descortinamento do mundo, mas perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes enfaticamente, que não, que “Ada deu o dedo à arara” (1994, p.39).

Saliente-se ainda que a razão de ser da educação libertadora é justamente a sua postura conciliadora, na qual educador e educando se descobrem, mutuamente, mestres e alunos um do outro. De modo que, um educador humanista, conduz a sua ação a fim de humanizar o educando e a si próprio, ao oferecer condições de estímulo ao pensar autêntico no processo de ensino, baseando a sua postura numa profunda crença no ser humano e no seu poder criador e transformador. É tão marcante esse conceito de reciprocidade entre professor e aluno que Paulo Freire os denomina como “educador-educando” e “educando-educador”, com o intuito de ressaltar a importância da mutualidade no processo de ensino. Nesse sentido, informa peremptoriamente o renomado pedagogo:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1994, p. 44)

Não por acaso, uma das expressões mais célebres de Paulo Freire é, justamente, a afirmativa de que ninguém educa ninguém e tão pouco

ninguém educa a si mesmo: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (1994, p. 44). Para o ele, o professor é, sobretudo, um “problematizador” do conteúdo ministrado em sala de aula e, desse modo, apresenta a temática de forma que os alunos “admirem-na” e, assimilam-na debatendo os assuntos propostos, de tal modo que o resultado do ensino a longo prazo é a formação de investigadores críticos, contestadores da realidade, em constante diálogo com o educador, ele também contestador.

Toda a pedagogia de Paulo Freire, claramente humanista, centra-se no esforço dialético do exercício do magistério em busca da formação de cidadãos politicamente proativos, capazes de promover a revolução social da qual o país necessita para retirar do opressor, da classe dominante, dos indivíduos injustamente privilegiados, a subjugação moral e socioeconômica, historicamente exercida em desfavor dos despossuídos, nas palavras de Ariano Suassuna. Assim, a educação problematizadora, conhecida como a Pedagogia de Paulo Freire, de caráter intrinsecamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da verdade, sobretudo buscando a libertação das consciências e desmistificação da realidade. Em suas próprias palavras:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameça de morte; para quem o olhar para traz não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 1994, p.48-49)

E educação é, sobretudo, um processo libertador que não se desvincula da dialogicidade. E a dialogicidade, enquanto prática libertadora, necessita da palavra como forma de expressão. O ser

humano é, sobretudo, um agente comunicador vinculado à própria necessidade de externar sentimentos, impressões, sensações e sobretudo, seus próprios saberes, construídos ou adquiridos. Nesse sentido, importa registrar o entendimento do ilustre pedagogo:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1994, p.50)

Verifica-se que no processo de problematizar o ensino, o diálogo é uma exigência existencial, deixando de ser mero instrumento de conquista moral e dominação de um sobre o outro, para ser instrumento de conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1994, 51). Inclusive, para Freire, o diálogo é um ato de amor. E, no magistério, é preciso que haja no processo de construção da relação entre educador e educando, um olhar afetuoso para com as necessidades do próximo, o que também implica no trato humilde entre os homens que se propõem a atravessarem juntos a jornada rumo ao aprendizado, partindo mesmo da escolha democrática do conteúdo programático até a linguagem a ser utilizada em sala de aula, que deverá ser sempre acessível e ajustada à realidade do aluno.

Observa-se, desse modo, que a Pedagogia de Paulo Freire, é acima de tudo, um instrumento de aproximação dos homens, que no ato do

ensino dirigido pela postura dialética e dialogada, cujo processo de aprendizado é mútuo na relação professor/aluno, não apenas vincula fraternalmente os indivíduos, mas prepara seres humanos críticos da realidade e cômicos do seu relevante papel enquanto agentes transformadores plenamente capazes de revolucionar a extrema desigualdade social dominante e, por fim, construir juntos um compromisso com a verdadeira liberdade, que é aquela tocante a consciência de cada um, sempre em busca do bem estar da coletividade e, em suas palavras, na construção de um mundo onde seja menos difícil amar.

2. A METODOLOGIA DO ENSINO EM DIREITO EMPRESARIAL

O Direito empresarial é, antes de tudo, a normatização do maior agente fomentador da circulação de bens e serviços, gerador de empregos, riqueza e renda: a empresa. E a verdade é que o seu papel é fundamental, do ponto de vista socioeconômico, em diversos aspectos. No entanto, do ponto de vista pedagógico e didático, lecionar a referida matéria, tornando-a “admirável” e interessante, de acordo com a metodologia de Paulo Freire, não é tarefa fácil, sobretudo, considerando que o conteúdo é extremamente detalhista e pouco atraente para a maior parte dos discentes em Direito.

Lecionar Direito Empresarial não deve ser apenas e tão somente, mera tarefa de levar ao aluno o conhecimento da legislação em vigência e da doutrina pertinente, mas sobretudo, é preciso conscientizar o discente da relevância de conceitos como cidadania empresarial e da necessidade de desempenho escorreito e, sobretudo, humanista da atividade empresarial, com o fito de fazer deste importante ator no cenário econômico, agente imprescindível de promoção e bem-estar social e, além disso, instrumento capaz de realizar as mudanças socioeconômicas demandadas pela realidade brasileira. É fato que, diante da relevância da matéria a ser ministrada em sala de aula e

da necessidade de problematizar o ensino, é preciso que o educador faça uso de metodologias que visem não apenas prender a atenção do aluno, mas também aguçá-lo seu senso crítico diante da realidade circundante.

Sócrates, um dos maiores humanistas da antiguidade ocidental, contrapondo-se aos sofistas que, já em sua época, apenas e tão somente ministravam o conhecimento aos alunos, fazia uso de uma técnica de ensino que prossegue relevante e inovadora até os dias de hoje: a chamada maiêutica. Comente-se, por oportuno, que ao tempo de Sócrates, quase quinhentos anos antes de Cristo, o filósofo, que era pessoa extremamente pobre, filho de uma parteira, observando o ofício de sua mãe, nela inspirou-se para conceber a sua metodologia de ensino filosófico, que consistia na tarefa de extrair do aluno ou interlocutor, o conhecimento. Ou seja, como se o aluno fosse levado a “parir” ou “dar à luz” ao saber. Por isso, o termo maiêutica, na acepção da palavra, significa “obstetrícia” ou a arte da “parteira”.

Todavia, para que o saber fosse alcançado pelo aluno, Sócrates fazia uso de uma técnica extremamente engenhosa: o questionamento contínuo do interlocutor-educando, até que ele próprio, por meio do seu senso crítico, fosse elevado a alcançar a conclusão mais acertada. Desse modo o grande filósofo ateniense estimulava que o próprio indivíduo fosse levado a encontrar a luz do saber. E mais do que isso: com essa metodologia Sócrates estimulava ao mesmo tempo o poder de reflexão e o senso crítico do interlocutor, sem violentar-lhe o entendimento, o que ocorreria se no processo de ensino ele impusesse o seu próprio ponto de vista.

Comente-se ainda que Sócrates não apenas levava o indivíduo a alcançar o conhecimento, mas igualmente produzi-lo, que é antes de mais nada, um dos grandes objetivos do ensino superior contemporâneo. E, analisando detidamente tanto a metodologia socrática quanto a postura de Paulo Freire, nota-se claramente uma grande similitude entre ambos, uma vez que as duas metodologias objetivam que o indivíduo, busque

no aguçamento do seu próprio senso crítico, o melhor parâmetro para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Analisando-se sob o viés socrático, a tarefa de promover um ensino libertador de consciências e formador de cidadãos cômicos de seus respectivos papéis na sociedade, acaba deixando de se apresentar como tarefa demasiadamente complexa, considerando que a tecnologia da atualidade permite ao professor fazer uso de diversos instrumentos a fim de problematizar o ensino, já de acordo com a visão progressista de Paulo Freire.

É igualmente necessário aproximar a realidade social do processo de ensino em sala de aula, de modo que o aluno não seja levado a alienar-se do contexto no qual está inserido. E, para o referido mister, é possível utilizar diversos instrumentos cognitivos, tecnológicos ou não, facilmente acessíveis para que o professor utilize na classe, mesmo diante de uma realidade educacional cada vez mais virtualizada ou assíncrona, na qual as aulas são ministradas *online*, por meio de diversos aplicativos que possibilitam a interação à distância entre professor e aluno.

Todavia, observa-se que, muito comumente, os professores ao indicarem a bibliografia que deve ser estudada pelo aluno que será levado a debater o conteúdo em sala de aula, esquecem-se que o livro é apenas um dos instrumentos de aprendizado disponíveis, ainda que extremamente relevante. Além da leitura e posterior análise e debate, em sala de aula, de livros e artigos científicos, visando à formação sobretudo do chamado “leitor crítico”, é possível também sugerir, por exemplo, a análise de películas cinematográficas que tenham pertinência com o direito empresarial e que se aproximem da realidade social contemporânea, devendo ser sugeridos que os alunos assistam documentários e seriados que possam ser comentados e “problematizados” na turma.

Concomitantemente, também é possível solicitar que os discentes promovam pesquisas de campo que se relacionem com o conteúdo programático. Uma importante oportunidade de conhecer a relevância

da atividade empresarial comprometida com a responsabilidade social, por exemplo, é justamente a visita guiada a instituições que desenvolvam atividades de forte impacto social, como entidades vinculadas ao terceiro setor. Vale dizer ainda que, na importante tarefa de estimular o senso crítico do aluno, o docente deve incentivar o seu poder argumentativo trazendo à baila, em sala de aula, a discussão de assuntos palpitantes do momento, que levem o aluno a emitir a sua opinião crítica e defender a sua postura diante dos demais. Nesse mister, é preciso igualmente que seja dado ao discente a possibilidade de emitir suas opiniões com liberdade, fazendo uso de sua própria linguagem, evitando-se posturas excessivamente dogmáticas e castradoras e, tal como Sócrates, introduzindo no debate questionamentos que estimulem o raciocínio e a lógica.

É possível ainda levar para a sala de aula “questões-problema” que deverão ser analisadas pelo aluno que será levado a propor, com liberdade, soluções possíveis para a celeuma levantada. Além do mais, em se tratando do ensino jurídico, qualquer que seja a matéria lecionada ou mesmo a ambição pessoal do discente, o estímulo ao seu poder de persuasão e argumentação, são características fundamentais para o operador do Direito.

Importa lembrar ainda que, no ensino de adultos, mesmo no caso do magistério em nível superior, não é possível desvincular o processo de aprendizado da vivência pessoal do discente, das suas crenças, sua cultura e experiências personalíssimas, de modo que a dialogicidade freireana, ou seja, o diálogo como ferramenta de ensino, deve ser estimulado inclusive, para o desenvolvimento da empatia entre educandos e na própria relação entre professor e aluno, dando-se espaço para que sejam, por exemplo, discutidos fatos do cotidiano e experiências pessoais dos alunos, correlacionando-os aos conteúdos que deverão ser debatidos em sala de aula.

Além disso, em pleno século XXI, num forte contexto de capitalismo informacional em que produzir e ter acesso a informação

são fundamentais, e dispondo o indivíduo de diversas tecnologias – desde *smartphones* de última geração, redes sociais interconectadas e internet de altíssima velocidade – não é concebível que o professor não se utilize dessas ferramentas para facilitar o processo de aprendizagem.

É perfeitamente possível ao educador solicitar que os alunos, durante o processo de aprendizado, pesquisem e produzam conteúdo virtual, a ser disponibilizado nas redes sociais, que se vincule ao conteúdo programático. A criação de canais virtuais relacionados à matéria, produção de vídeos, criação de debates e enquetes *online*, por exemplo, são ferramentas úteis que, além de favorecer a criatividade do indivíduo, estimulam o interesse no conteúdo programático e tornam a matéria “admirável” nas palavras de Paulo Freire, fomentando inclusive, a capacidade de comunicação do aluno em sala de aula e fora dela.

Observa-se que são inúmeras as possibilidades de utilização no processo de ensino jurídico, mesmo tratando-se do conteúdo pertinente ao Direito Empresarial, de artifícios educacionais de acesso facilitado que viabilizam a apreensão do conhecimento aliado ao estímulo do senso crítico e da capacidade argumentativa do discente, fazendo valer inclusive, as palavras de Paulo Freire, quando afirmara que “ensinar não é transferir conhecimento e sim criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2019, p. 47) e dessa forma revolucionar o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora o ensino brasileiro ainda presente, hodiernamente, a tendência tradicional classicista de mera transferência de conhecimento, tendo sido inclusive nomeada por Paulo Freire como metodologia “bancária” de aprendizagem, em que o professor apenas deposita o conhecimento para o aluno, que funciona como verdadeiro receptáculo do saber, sem qualquer preocupação por parte do educador em desenvolver o senso crítico do educando, o

fato é que o ensino jurídico demanda muito além do que mera oferta de conteúdo ao discente.

Considerando ainda que a realidade do país, marcada por uma profunda desigualdade social e intensa alienação cultural, requer que o ensino superior seja direcionado, sobretudo, para a formação de cidadãos comprometidos politicamente a fim de que seja promovida a mudança social que a conjuntura requer, é fundamental que as ferramentas pedagógicas utilizadas em sala de aula viabilizem o aguçamento do poder argumentativo e investigativo do aluno, possibilitando que o discente “admire” o conteúdo debatido em classe.

A tendência de ensino progressista libertadora, cuja maior expressão é, sem sombra de dúvida, a Pedagogia de Paulo Freire, é reconhecidamente uma das mais bem sucedidas metodologias de ensino no relevante papel de formar indivíduos socialmente comprometidos, críticos e dotados de grande capacidade argumentativa, atributos fundamentais especialmente, no que tange aos objetivos colimados pelo Ensino Jurídico.

Assim, diante da relevância da figura da empresa enquanto importante agente promotor do desenvolvimento socioeconômico nacional, verifica-se que é perfeitamente possível lecionar Direito Empresarial, adotando os preceitos humanistas, inovadores e sobretudo libertadores de Paulo Freire, e desse modo concretizar o grande objetivo de ensino superior que é, exatamente, a formação de cidadãos politizados, detentores de espírito investigativo e plenamente capazes de promover a revolução social demandada pelo Brasil.

REFERÊNCIAS

D'ÁVILA, C. M. *Didática: a arte de formar professores no contexto universitário*. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (org.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia***. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

FONSECA, João J. Saraiva da; FONSECA, Sônia da. ***Didática Geral***. Sobral: Instituto Superior de Teologia Aplicada, 2016.

GIL, Antônio Carlos. ***Metodologia do Ensino Superior***. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Freidrich. ***Manifesto do Partido Comunista***. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

DOCÊNCIA DE DIREITO ANTES DAS UNIVERSIDADES: NAS ESCOLAS

Vivianne Lima Aragão

RESUMO:

O ensino do Direito deve iniciar-se muito antes, nas escolas, e não apenas restrito às Universidades. Isso porque, para formar cidadãos mais conscientes, é necessário que os mesmos conheçam seus próprios direitos e deveres, para garantir o exercício da cidadania e o acesso à justiça, de modo a alcançar o princípio fundamental da Constituição Federal, a dignidade da pessoa humana. Buscou-se refletir nesse trabalho justamente sobre a importância da educação e a necessidade de incluir na grade curricular do Ensino Médio noções básicas de Direito como instrumento de transformação social e econômica no Brasil. Num país de tantas desigualdades, a educação continua sendo a panaceia para todos os males. O método de abordagem empregado foi o qualitativo e a técnica da pesquisa a bibliográfica.

Palavras-chave: ensino jurídico nas escolas; direito fundamental; metodologia de aprendizado; cidadania; dignidade da pessoa humana.

ABSTRACT:

The teaching of Law must start much earlier, in schools, and not just restricted to Universities. This is because, in order to form more conscientious citizens, it is necessary that they know their own rights and duties, to guarantee the exercise of citizenship and access to justice, in order to achieve the fundamental principle of the Federal Constitution, the dignity of the human person. We sought to reflect in this work precisely on the importance of education and the need to include basic notions of Law as an instrument of social and economic transformation in Brazil in the high school curriculum. In a country of so many inequalities, education remains the panacea for all ills. The method of approach used was qualitative and the technique of research was bibliographical.

Key-Words: teaching of Law in schools; fundamental right; learning methodology; citizenship; dignity of human person.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca discutir a importância da inclusão das noções de Direito na grade curricular dos alunos do Ensino Médio, como forma de garantir o desenvolvimento pessoal e acesso à cidadania e à justiça, a partir do momento em que seus direitos e deveres são compreendidos.

É indiscutível que o Brasil é um país de desigualdades, sejam sociais, econômicas, raciais, culturais, e a educação seria a única alternativa para promover a tão sonhada igualdade tratada nos artigos da Constituição da República.

Sendo a educação um meio de transmitir e compartilhar conhecimentos, e o Direito uma ferramenta das relações sociais, capaz de explicar o funcionamento das instituições, o que faz o Chefe do Executivo, a importância do voto, o porquê de se pagar impostos, o acesso às noções básicas da Ciência Jurídica é de vital importância para o cidadão.

Diante do momento atual que a sociedade moderna vive, assolada por uma pandemia mundial, que já matou milhões de pessoas, além de causar crise econômica, é de extrema importância que os jovens tenham, ao menos, noções básicas de seus direitos e deveres como instrumento de emancipação e exercício da cidadania.

O Direito é uma das disciplinas que se manifesta no dia a dia das pessoas, em todas as suas relações, e não pode ser utilizada como um mecanismo de aproveitamento daqueles que detém o conhecimento, em detrimento dos demais.

Dessa forma, é de fundamental importância que o jovem da sociedade contemporânea tenha conhecimento de seus direitos e deveres como instrumento essencial para o exercício da cidadania, com a introdução desse conhecimento no Currículo básico das escolas.

Embora já existam projetos sociais e projetos de leis em andamento com o objetivo de inserir o Direito na grade curricular de

ensino, é primordial despertar a própria sociedade para a importância e os benefícios da inclusão da aprendizagem de Direito nas escolas, de modo que a mesma possa exigir dos governantes tal implantação.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é discorrer sobre a proposta de incluir noções básicas de Direito na grade curricular do ensino Médio, de modo a despertar a sociedade para tal. De forma mais específica, buscou-se analisar como a educação é tratada pela Constituição Federal e pelas leis ordinárias, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seguida, discorreu-se sobre a metodologia de ensino das noções básicas de Direito aos estudantes do ensino Médio. E, por fim, destacou-se a importância da educação da Ciência Jurídica nas escolas como forma de efetivação da cidadania e do acesso à justiça, de modo a alcançar o princípio fundamental da Constituição Federal, a dignidade da pessoa humana.

O método de abordagem empregado foi o qualitativo e a técnica da pesquisa a bibliográfica, utilizando-se de livros, artigos, sites e obras que versam a respeito do tema ora estudado e da legislação brasileira.

1. DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL ÀS LEGISLAÇÕES ORDINÁRIAS: A EDUCAÇÃO E O ENSINO DA CIÊNCIA JURÍDICA NAS ESCOLAS

Em linhas gerais, a educação seria um meio de transmitir e compartilhar conhecimento, de forma benéfica ao desenvolvimento do ser humano. Está prevista na Constituição Federal de 1988 como direito social, ao lado da cultura e do desporto, indispensável para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A Constituição Federal, em seu art. 6^o, reconhece a educação como direito social desde a Emenda Constitucional n^o 90, de 2015. Isto

1 Art. 6^o São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

significa que a educação é uma condição social básica para a formação de uma sociedade democrática, plural, inclusiva, economicamente justa e produtiva. Como direito social, direito de todos, a educação é dever do Estado e também da família.

O artigo 205 da Carta Magna reconhece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família². Assim, inicialmente, o Estado tem que se aparelhar para fornecer a todos o ensino, de acordo com os princípios da própria Constituição, ampliando cada vez mais as possibilidades de que todos venham a exercer esse direito igualmente. Em seguida, todas as normas da Constituição sobre educação e ensino devem ser interpretadas em função deste artigo e no sentido da sua plena e efetiva realização (SILVA, 2005, p. 313).

O direito social à educação deve ser garantido pelo Estado, uma vez que a educação promove a inclusão na sociedade, a igualdade educacional, bem como a justiça social, entre as classes e grupos que são economicamente desiguais, possibilitando o combate diante das desigualdades sociais e criando condições para o desenvolvimento do indivíduo e exercício da cidadania.

Se a educação é dever do Estado, como prevê a Constituição Federal, e esse mesmo Estado obriga o conhecimento da lei por todos, conforme dispõe o art. 3º, da Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro³, por óbvio que o estudo do Direito é direito fundamental de todos e dever do Estado, não devendo estar restrito ao ambiente universitário.

De acordo com a Lei de Introdução ao Código Civil, ninguém pode se eximir do cumprimento das leis alegando simplesmente que não as conhece. Porém, se o estudo da Ciência Jurídica está restrito ao âmbito das Universidades, como exigir o conhecimento da lei por todos?

2 Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

3 Art. 3º Ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) corrobora os direitos consagrados na Carta Magna de 1988, afirmando em seu artigo 2º que a educação é dever do Estado e da família⁴ e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, o cidadão só poderá gozar de seus direitos a partir do momento que os conhecer.

Outro dispositivo desta lei que elucida ainda o seu objetivo na formação cidadã é o § 5º do art. 32 da Lei nº 9.394/1996⁵, o qual prevê que o currículo do ensino fundamental deve incluir, obrigatoriamente, conteúdo acerca dos direitos da criança e do adolescente. Resta evidente, portanto, que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já prevê o ensino jurídico, quando determina a inclusão do estudo dos direitos da Criança e do Adolescente no currículo da educação infantil, inclusive de forma obrigatória.

Além da formação do cidadão na seara trabalhista, a educação também deve estar voltada para a prática social, como prevê o § 2º do art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶, ressaltando-se também a importância de sua atuação política, econômica, cultural e social na sociedade.

É importante ressaltar ainda que diversos órgãos públicos já exigem em seus editais, para seleção de candidatos para cargo de Nível Médio, noções básicas de Ciência Jurídica, como Direito Constitucional, Civil, Penal e Administrativo. É possível citar os concursos para soldado da

4 Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

5 § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

6 § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Polícia Militar, a nível estadual e que sempre atraem inúmeros jovens, com cargo para nível médio e cobrando como conteúdo programático conhecimento de noções básicas em Direito Constitucional, Administrativo, Penal e Processo Penal, além de algumas legislações especiais. O concurso para Polícia Militar em Sergipe, por exemplo, já em 2018, exigiu dos candidatos conhecimentos gerais em Direitos Humanos, Constitucional, Administrativo e Processo Penal⁷.

Embora a Carta Magna estabeleça a educação como direito de todos e dever do Estado, muitos estão excluídos, à margem desse direito. A educação importa, portanto, como mecanismo de desenvolvimento da população e da própria sociedade. Desse modo, ao permitir o conhecimento das leis pelos estudantes, ainda na escola, eles serão capazes de desenvolver pensamento crítico, de defender seus direitos e cumprir seus deveres, o que é essencial para o desenvolvimento do país e da própria sociedade.

2. METODOLOGIA DE ENSINO: PÚBLICO-ALVO E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO SEGUNDO A OBRA DE CARLOS GIL E JOSEPH LOWMAN

Após destacar a importância da inclusão do ensino da Ciência Jurídica na grade curricular das escolas, passa-se a discutir como fazê-lo. Como seria essa inclusão? Quem seria o público-alvo? Quais matérias seriam lecionadas?

Ab initio, convém ressaltar que essa inclusão não pode ocorrer de qualquer forma. É necessário, inicialmente, delimitar o público-alvo, ou seja, a quem deve ser direcionado o ensino jurídico nas escolas.

7 O edital nº 04/2018 para concurso público da Polícia Militar do Estado de Sergipe para o cargo de soldado, que requer apenas certificado de conclusão do Ensino Médio, desde 2018 já exigiu aos candidatos o conhecimento em Direitos Humanos, Constitucional, Administrativo e Processo Penal. Disponível em: <https://fs.ibfc.org.br/arquivos/ba1aaab934a7c7be8b8cab823bd39475.pdf>.

Os alunos do ensino médio, já adolescentes, na faixa etária de 14 a 17 anos, estariam mais preparados para receber esse tipo de conhecimento, uma vez que já possuem o discernimento necessário para sua formação enquanto cidadãos, formando-se indivíduos conscientes, capazes de lutar pelos seus direitos individuais e coletivos quando necessário.

Além disso, esses adolescentes estão inclusos numa faixa etária que já permite o direito ao voto, mesmo que facultativo, demonstrando ainda mais a importância do conhecimento da Ciência Jurídica para exercer o poder de votar, no mínimo, de forma consciente.

Somente conhecendo seus direitos e deveres enquanto cidadãos, os jovens poderão agir de forma consciente em sua própria sociedade, inclusive no que tange a escolha de seus representantes políticos (TRIVELLATO, 2018, p. 521).

Em seguida, é preciso adotar estratégias para despertar o interesse dos alunos pelo seu próprio direito, além da motivação voltada aos professores, instrumento de transmissão desse aprendizado.

O papel da escola é justamente formar jovens cidadãos preparados para a vida e também para o mercado de trabalho. Então como é possível falar em preparar para a vida sem qualquer noção de direito Constitucional, o que seria uma democracia e qual o papel do Chefe do Executivo, ressaltando que no Brasil o voto é obrigatório e a qualidade dele está intrinsecamente ligada a entender, no mínimo, como o sistema funciona. Ou então como preparar o aluno para o mercado de trabalho sem conhecimento mínimo, por exemplo, em direitos trabalhistas ou mesmo direito contratual?

Nesse viés, o ideal é levar o ensino de noções básicas do Direito numa perspectiva mais prática, voltada para as experiências do dia-a-dia do aluno.

A metodologia de problematizar o Direito será mais eficiente para atingir o público-alvo, que são adolescentes, do que aulas essencialmente teóricas, discutindo conceitos e natureza dos institutos jurídicos. O objetivo a ser atingido de lecionar noções básicas do Direito a esse

público-alvo terá êxito se voltado para um viés prático e minimamente teórico.

É indispensável que os alunos entendam a importância prática desse tipo de conhecimento e sua utilidade no dia a dia, ou seja, saibam lidar com os problemas do cotidiano e com as dificuldades da vida em sociedade, fomentando o pensamento crítico, inclusive levando para casa e seu grupo social o aprendizado adquirido.

Utilizando-se a teoria desenvolvida pelo educador Paulo Freire, a metodologia de ensino do Direito nas escolas passaria, necessariamente, pelo viés prático, que o autor denomina de *práxis*, ou seja, ao mesmo tempo o sujeito age/reflete e ao refletir age, saindo da teoria para a prática e da prática chegaria novamente a uma nova teoria. Sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na *práxis*. Isso permite que os alunos sejam expostos a situações práticas cotidianas para que possam fomentar o pensamento crítico⁸.

Noções básicas, incluindo direito Constitucional, do Consumidor, Trabalhista, Penal devem ser ministradas de modo a estimular o senso crítico e de justiça dos alunos. Levar aos estudantes do ensino médio noções básicas de direitos sobre a vida, igualdade, liberdades, entre tantos outros, de modo a que possam entender, inclusive, o que é o Estado e para quem serve, inclusive a importância do voto e a função daqueles que são eleitos. Ou seja, trata-se de conhecimento obrigatório para todos em fase de formação, imprescindível para a construção da cidadania.

Numa ênfase voltada para a aprendizagem, de acordo com os ensinamentos de Carlos Gil, os alunos devem ser incentivados a expressar suas próprias idéias e procurar os meios para o seu desenvolvimento individual e social, sendo papel do professor ajudar o aluno a aprender,

8 O educador e filósofo Paulo Freire desenvolveu a teoria da *práxis* na obra *Pedagogia do oprimido*, na qual destaca a necessidade da superação da educação como instrumento de opressão pela concepção problematizadora (FREIRE, 2019).

conhecendo a cultura existente. “À medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o principal papel do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender” (GIL, 2009, p. 29).

Para tal, o papel do professor é essencial para estimular o conhecimento da Ciência Jurídica de modo que o aluno possa expressar suas ideias da forma mais coerente e justa com a sociedade em que vive.

Para que possa ocorrer o aprendizado é necessário o aumento da capacidade de uma pessoa para determinado conhecimento em decorrência das experiências pelas quais passou. O aprendizado também ocorre quando, diante das experiências vivenciadas, uma pessoa demonstra alteração em suas atitudes, interesses ou valores (GIL, 2009, p. 57).

Durante o processo de ensino, os professores devem estimular os alunos em temáticas voltadas para a sua própria realidade social, com temas como violência física, crimes, tipos de agressão, de modo a favorecer a relação de aprendizagem em sala de aula, pois se torna possível à discussão de problemas reais do contexto de vida do aluno, tendo em vista a possível resolução, parcial ou total, da problemática, por meio da participação efetiva do aluno no exercício da cidadania.

O ideal para despertar o interesse dos estudantes é desenvolver atividades voltadas para a aprendizagem, de modo que eles queiram realizá-las por interesse e não por obrigação (LOWMAN, 2004, p. 219). Se assim o é, a partir do momento que o ensino de noções básicas do Direito estiver voltado para o dia-a-dia do aluno e de sua família, com atividades práticas, o aprendizado estará garantido e sua formação como cidadão também.

Ensinar a Ciência Jurídica aos alunos do ensino Médio, com suas noções básicas, também é uma forma de garantir justiça, vez que a curto e longo prazo seria possível alcançar uma melhor formação cultural jurídica no país.

3. EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DA CIDADANIA E DO ACESSO À JUSTIÇA: PROMOVER A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA

A inclusão de noções do Direito na grade curricular do Ensino Médio no Brasil seria uma forma de garantir o verdadeiro acesso à cidadania e à justiça, a partir do momento em que os alunos passarem a compreender seus direitos e deveres através da educação.

A cidadania está prevista como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, ao lado da dignidade da pessoa humana, conforme se vê no art. 1º, inciso II da CF⁹, sendo um dos pilares do Estado. Convém recordar o art. 205 da CF aqui já tratado que prevê a educação como direito de todos, visando o preparo da pessoa para o exercício da cidadania.

E qual seria o conceito de cidadania? A palavra cidadão vem do latim *civitas*. Cidadania seria o status daqueles que são membros de uma comunidade e por esta reconhecidos. Seria também o conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem diante dessa mesma sociedade da qual faz parte (COSTA; IANNI, 2018, p. 47).

Assim, juridicamente, cidadão pode ser entendido como aquele indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos e cidadania, por óbvio, como a qualidade de ser cidadão, e conseqüentemente, sujeito de direitos e deveres diante da sociedade da qual faz parte.

Portanto, o ensino jurídico de noções básicas do Direito é imprescindível para o exercício da cidadania. Como ser um sujeito de direitos e deveres sem mesmo conhecê-los? O direito faz parte da vida de todo cidadão, fazendo parte de toda e qualquer relação social, e a educação jurídica servirá, então, como forma de cumprir com os

9 Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana (...);

princípios e garantias fundamentais previstos na Constituição da República.

Porém, como a tradição do Estado brasileiro é não promover a democratização deste conhecimento, leva-se à monopolização do poder político e administrativo, resguardado somente a aqueles que tem acesso ao verdadeiro conhecimento. Quando se monopoliza os meios de democratização, conseqüentemente haverá uma monopolização do poder, impossibilitando em cada cidadão uma construção do conhecimento jurídico (FREIRE, 2011).

Quando se verifica que a escola, aquela que deveria formar o cidadão, está voltada para o resultado dos alunos de ensino médio no vestibular/Enem, é possível então entender a formação de indivíduos sem capacidade de questionamento, incapazes de refletir sobre seu próprio país, seus direitos e deveres e sobre o exercício consciente do voto.

Portanto para uma formação igualitária de um país para todos que se encontram nele inseridos é imprescindível o ensino de noções básicas de Direito aos jovens, futuros cidadãos para que possam, assim, aprender a exercer a sua própria cidadania.

Outro ponto relevante do ensino da Ciência Jurídica já nas escolas seria oportunizar maior acesso ao judiciário, isso porque, a partir do momento que se tem conhecimento de seus direitos e deveres, a busca pela justiça será estimulada, já que não se busca o que não se conhece.

O princípio constitucional de acesso à justiça também é um direito fundamental e está previsto no inciso XXXV do artigo 5º da Constituição Federal de 1988¹⁰. Este direito garante a todos os brasileiros a possibilidade de acesso ao Poder Judiciário e à Justiça.

Ou seja, trata-se do direito de invocar a atividade jurisdicional

10 Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito;

sempre que se tenha como lesado ou simplesmente ameaçado um direito, seja individual ou não, competindo ao Judiciário o monopólio da jurisdição (SILVA, 2005, p. 431).

O ensinamento básico de Direito aos alunos do ensino Médio seria, portanto, uma forma de garantia da justiça. Por certo que o acesso ao conhecimento jurídico poderá possibilitar ao cidadão uma melhor compreensão acerca dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988, resultando, assim, na efetivação da justiça.

“Quando se monopoliza os meios de democratização, conseqüentemente tem-se uma monopolização do poder, impedindo em cada cidadão uma construção real do conhecimento jurídico” (FREIRE, 2011). Porém, quando se tem consciência do que é injusto, passa-se a reivindicar por justiça.

O cenário da sociedade brasileira atual, diante de uma crise socioeconômica e política, deve-se, dentre muitos outros fatores, à falta de conhecimento dos indivíduos sobre seus direitos e deveres, ou seja, a falta de uma educação de qualidade, o que, certamente, influenciaria na formação do ser humano enquanto cidadão participativo no meio social, defendendo e protegendo seus direitos, se responsabilizando e cumprindo com seus deveres (FREIRE, 2011).

Não há dúvida que a educação seria o caminho ideal, a luz para o momento atual de trevas que o país enfrenta, com seu caráter transformador, tão enfatizado pelo educador Paulo Freire que afirmava que educação não transforma, mas muda as pessoas, e estas, sim, transformariam o mundo, afinal, “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1997, p. 14).

Resta evidente que o ensino do Direito nas escolas é imprescindível para formar cidadãos conscientes de seus direitos e obrigações. Quando se conhece o ordenamento jurídico do seu país, tem-se um ser humano preparado para o exercício da cidadania e para a vida de um modo geral. “A democratização do conhecimento jurídico assegura que sociedade de amanhã seja melhor do que a de hoje e não há dúvida que esta evolução

histórica desencadeará em uma reconstrução social” (FREIRE, 2011).

Positivada no ordenamento jurídico brasileiro, a educação é direito fundamental, que se solidifica a partir do princípio da dignidade da pessoa humana.

Numa conexão com a compreensão de pessoa humana, o princípio da dignidade humana trata da pessoa vista como fim em si mesma e não como mero instrumento do Estado, da sociedade ou até mesmo de terceiros; como merecedora de respeito como todas as demais e não como parte de um estamento na hierarquia social; como um ser social e não como um indivíduo desenraizado (SARMENTO, 2016, p. 92).

No Brasil, a dignidade da pessoa humana figura como “fundamento da República” no art. 1º, inciso III, da Constituição brasileira de 1988, já tendo sido apontada pela doutrina como valor supremo da democracia, norma das normas dos direitos fundamentais, princípio dos princípios constitucionais (SARMENTO, 2016, p. 14).

Segundo BONAVIDES, “nenhum outro princípio é mais valioso para compendiar a unidade material da Constituição” (BONAVIDES, 2001, p. 15).

Verifica-se, portanto, a necessidade de educar sobre noções básicas de Direito, no sentido formar cidadãos conscientes de seus direitos, sendo capaz, inclusive, de minimizar as desigualdades, primando-se, assim, pela realização de políticas de salvaguarda do princípio da dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ora, não há o que se discutir. A educação continua sendo a panaceia para todos os males. Pode até soar como clichê, mas é inegável o caráter transformador da educação na construção de uma sociedade e, nesse sentido, é que se busca demonstrar a essencialidade do ensino do direito nas escolas aos adolescentes de Ensino Médio para efetivação da cidadania.

O presente trabalhou buscou justamente demonstrar a importância da educação e a necessidade de repassar o conhecimento jurídico para a sociedade através das escolas, que não ficaria restrito apenas ao aluno, mas perpassaria, conseqüentemente, por toda a sua família, amigos e o meio em que vive, já que o conhecimento será repassado.

É por certo que, com a inclusão do conhecimento básico de direito nas escolas, ter-se-ia uma população mais crítica, capaz de discutir com mais propriedade a respeito dos fatos que perpassam suas vidas e não só ficar sentada em frente à televisão reclamando das injustiças.

Com o ensino jurídico nas escolas, surgiria, portanto, a possibilidade da construção de outra realidade na qual cada indivíduo pudesse desenvolver suas potencialidades, vivenciando uma cidadania plena. Assim, na medida em que o conhecimento jurídico restrito às Universidades rompesse os muros que as cercam, a sociedade se transformaria.

É preciso deselitizar o ensino do Direito e levá-lo ao máximo de pessoas possível, uma vez que restrito a uma parcela da população, não há sua real democratização. É preciso formar cidadãos e não apenas prepará-los para uma prova de vestibular/Enem.

Por certo que formar cidadãos com noções básicas de seus próprios direitos não seja o objetivo de um Estado que utiliza a desinformação como manobra para atrair seu eleitorado.

O conhecimento dignifica, abre espaços para questionar e é questionando que se evolui, formando-se pessoas cada vez menos alienadas e, assim, aprimorando a qualidade, por exemplo, do voto.

Por isso, é imprescindível que a população tenha maior contato com o conhecimento jurídico para que tenha maiores possibilidades de tomar decisões conscientes, melhorando, conseqüentemente, a qualidade de vida da sociedade.

A educação liberta ao permitir o posicionamento crítico sobre o mundo. Sendo assim, é fundamental sensibilizar e fomentar a sociedade para a importância do ensino jurídico nas escolas, como meio de

transformação social. Assim, quanto maior for a educação de um povo, maior será o aperfeiçoamento na construção de uma sociedade livre, solidária e fraterna.

Mandela já afirmava que “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (MANDELA, 2013)¹¹. E ele continua certo.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Gustavo. **Projeto para a educação: noções básicas de direito no ensino médio e a sua importância**. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/332044/projeto-para-a-educacao--nocoas-basicas-de-direito-no-ensino-medio-e-a-sua-importancia>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BARRAL, Welber Oliveira. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BONAVIDES, Paulo. Prefácio. In: SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Belo Horizonte: Livraria do Advogado, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Código Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **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: 03 jun. 2021.

COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Aurea Maria Zollner. **O conceito de cidadania**. In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]. São Bernardo do Campo, SP:

11 Nelson Rolihlahla Mandela foi o principal líder político da história da África do Sul e um dos grandes nomes mundiais da luta contra a opressão racial. Foi líder do movimento contra o Apartheid e presidente da África do Sul, eleito em 1994. Em 1993 recebeu o Prêmio Nobel da Paz pela sua luta contra a segregação racial. Informações disponíveis em: https://www.ebiografia.com/nelson_mandela/.

Editora UFABC, 2018, pp. 43-73. ISBN: 978-85-68576-95-3. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/sysng/pdf/costa-9788568576953-03.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

DIAS, Diogenes Belotti. **Da Academia de Direito para as escolas de educação básica**. Disponível em: https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-129/da-academia-de-direito-para-as-escolas-de-educacao-basica/#_ftnref10. Acesso em: 03 jun. 2021

FREIRE, Aline Lima. **A inserção de matérias jurídicas nas escolas de ensino básico**. Disponível em: <https://www.abcdodireito.com.br/2011/05/insercaomateriasjuridicasescolasensinob.html>. Acesso em: 03 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

DIAS, Luciano Souto; OLIVEIRA; Leonil Bicalho de. **Acesso à educação jurídica: pela inclusão do ensino jurídico na grade curricular do ensino regular**. Disponível em: [https://jus.com.br/artigos/35335/acesso-a-educacao-juridica-pela-inclusao-do-ensino-juridico-na-grade-curricular-do-ensino-regular#:~:text=2\)%2C%20defende%20a%20proposta%20de,de%20qualidade%20advenha%20deste%20fato](https://jus.com.br/artigos/35335/acesso-a-educacao-juridica-pela-inclusao-do-ensino-juridico-na-grade-curricular-do-ensino-regular#:~:text=2)%2C%20defende%20a%20proposta%20de,de%20qualidade%20advenha%20deste%20fato). Acesso em: 07 jun. 2021.

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

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MANDELA, Nelson. **Iluminando o seu caminho para um futuro melhor**. Planetário: Universidade de Witwatersrand, Joanesburgo, África do Sul, 2013.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. Tomo IV, 3. ed. Coimbra: Coimbra Editores, 2000.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 25ª ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

TRIVELLATO, Marcia Carolina Santos. **O ensino do Direito Constitucional nas escolas brasileiras como metodologia de efetivação da cidadania**. In. PESSOA, Flavia Moreira Guimarães; RAMOS, Lucilla Menezes da Silva Ramos; LIMA, Patrícia Araújo (organ.). **Metodologia, pesquisa e ensino: formação jurídica em debate**. Aracaju: Evocati, 2018, p. 511-532.

SOBRE OS AUTORES

Ádam Matos Martins

Médico graduado pela Universidade Federal de Sergipe.

Adenilton de Souza Paixão

Mestrando no Programa de pós-graduação em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (PRODIR/UFS); graduado em Direito Pela UFS; graduado em Filosofia pela UFS; Técnico Judiciário do Tribunal de Justiça de Sergipe.

Ana Gabriela Dalboni Rocha

Mestranda em Direitos Humanos no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Tiradentes de Sergipe. Especialista em Direito Ambiental pela Faculdade Maurício de Nassau. Bacharela em Direito pelo Centro Universitário CESMAC. Analista Judiciário do Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas. E-mail: gabrieladalboni@gmail.com

Andressa Rita Alves de Souza

Mestranda em Constitucionalização do Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe. Bolsista CAPES. Pós-Graduada em Ciências Criminais pelo Centro Universitário UNIFG. Bacharela em Direito pela Universidade Tiradentes. E-mail: andressaalvessr@gmail.com

Andrey Araujo de Araujo

Mestrando em Constitucionalização do Direito pela Universidade Federal de Sergipe – UFS, Sergipe (Brasil). Bacharel em Direito pela Universidade Tiradentes (SE) e especialista (pós-graduação *lato sensu*) em Direito Processual pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MG. Advogado. E-mail: andrey_araujo@hotmail.com

Antonio Agnus Boaventura Filho

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Direito pela Universidade Federal de Sergipe.

Antônio José Xavier Oliveira

Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho. Servidor Público do Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe. E-mail: antoniojx@gmail.com

Bárbara Nathaly Prince Rodrigues Reis Soares

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pós-graduada em Direito Público pela Universidade Tiradentes (UNIT). Servidora Pública (IFS). Coordenadora-Adjunta do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (CEP/ IFS). E-mail: barbara.prince@ifs.edu.br

Brenda Nascimento Rosas

Mestranda em Constitucionalização do Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Técnica Judiciária. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0941383681992290>. E-mail: brendanrosas@gmail.com

Bruno Freire Moura

Mestrando em Direito na Universidade Federal de Sergipe. Técnico Judiciário do Tribunal de Justiça de Alagoas. E-mail: brunomoura@academico.ufs.br

Bruno Oliveira Falcão

Mestrando em Constitucionalização do Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Analista do Ministério Público do Estado de Sergipe. E-mail: brunofalcao@gmail.com

Carlos Augusto Alcântara Machado

Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Direito Constitucional pela Universidade Federal do Ceará. Procurador de Justiça do Ministério Público do Estado de Sergipe. Professor Adjunto dos cursos de graduação e Mestrado da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes. Membro da Academia Sergipana de Letras Jurídicas. E-mail: cmachado@infonet.com.br.

Carlos Diêgo de Brito Freitas

Bacharel em Direito pela Universidade Tiradentes, especialista em Direito Civil pela Universidade Tiradentes, especialista em Saúde Pública pela Universidade Federal de Sergipe, mestrando do programa de pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe, mestrando do programa de pós-graduação em Direito da Universidade Federal da Bahia. Advogado, professor de ensino superior no curso de Direito e servidor público. Email: carlosdiego.direito@gmail.com

Clara Angélica Gonçalves Cavalcanti Dias

Doutora e Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-graduada em Direito pela Escola Paulista de Magistratura. Bacharel em Direito pela Universidade Tiradentes. Professora da pós-graduação stricto-sensu (Mestrado) em Direito da Universidade Federal de Sergipe. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5223220283134580>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4390-7935>. E-mail: claragdias@gmail.com.

Clara de Oliveira Adão

Advogada. Doutoranda em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará, Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe, Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Formiga/MG. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa DITERRA – Direito, Território & Amazônia (UNIR/RO). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Situação de Rua (UFJF/MG). E-mail: claraadolli@gmail.com

Daniela Carvalho Almeida da Costa

Doutora e Mestre em Direito Penal e Processo Penal pela Universidade de São Paulo – USP. Especialista em Direito Penal e Processual Penal pela Universidad de Salamanca. Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe, vinculada ao Programa de Pós-graduação stricto sensu em Direito (PRODIR/UFS) e à graduação em Direito. Instrutora de facilitadores de círculos de construção de paz. Professora da Escola Judicial de Sergipe (EJUSE). Membro da Comissão Executiva e de Articulação Institucional para difusão da Justiça Restaurativa no Estado de Sergipe. Membro do Corpo de Avaliadores da Revista de Direito da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Membro do Corpo de Pareceristas do Boletim do Instituto

Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCrim). Líder do Grupo de Pesquisa “Estudos sobre Violência e Criminalidade na Contemporaneidade” (CNPq/UFS). Sergipe, Aracaju. E-mail: dancacosta@hotmail.com.

Deise Cássia de Macêdo Silva

Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS - Brasil). Pós-Graduada em Direito Penal e Processo Penal. Integrante do grupo de Pesquisa Empresas e Human Rights. Advogada. Auxiliar em Administração da Universidade Federal de Sergipe - Brasil. E-mail: deisemacedoadv@gmail.com

Fabiano de Aragão Veiga

Juiz do Trabalho do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região. Ex-Técnico Previdenciário do Instituto Nacional do Seguro Social. Ex-Técnico Judiciário do Tribunal Regional da 5ª Região. Ex-Analista Judiciário do Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região. Mestrando em Constitucionalização do Direito na Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Direito Constitucional pela Escola Judicial do TRT da 5ª Região (convênio com a Universidade Federal da Bahia). Especialista em Direito e Processo do trabalho pelo Instituto Excelência (Juspodivm). Bacharel em Direito (UFBA). Professor de Cursos de Pós-Graduação em Direito. Professor de Cursos Preparatórios Para Concursos Públicos. Autor de Obras Jurídicas. @prof.fabianoveiga

Flávia Moreira Guimarães Pessoa

Conselheira do Conselho Nacional de Justiça. Juíza do Trabalho (TRT 20ª Região), Pro-fessora do Mestrado em Direito da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes. Especialista em Direito Processual pela UFSC, Mestre em Direito, Estado e Cidadania pela UGF, Doutora em Direito Público pela UFBA. Pós Dou-tora em Direito do Trabalho pela UFBA. Acadêmica da Academia Brasileira de Direito do Trabalho e da Academia Ser-gipana de Letras Jurídicas.

Francisco Gerlandio Gomes dos Santos

Mestrando em Direito pela UFS. Especialista em Gestão Estratégica de Segurança Pública, pelo ISEIB. Delegado de Polícia Civil do Estado de Sergipe. Endereço eletrônico: fgerlandiogsantos@gmail.com

Gabriela Silva Paixão

Graduada em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduada em Filosofia e Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe. Analista Jurídica do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. Brasília, Distrito Federal. E-mail: gabi.spaixao1994@gmail.com.

Henrique Ribeiro Cardoso

Doutor em Direito, Estado e Cidadania (UGF/Rio), com Pós-doutorado em Democracia e Direitos Humanos (IGC-Universidade de Coimbra) e Pós-doutorado em Direitos Humanos e Desenvolvimento (PPGCJ/UFPB); Mestre em Direito, Estado e Cidadania (UGF/Rio); Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe (PRODIR/UFS) e do Programa de Pós-graduação da Universidade Tiradentes (PPGD/UNIT); Promotor de Justiça Titular da Fazenda Pública em Sergipe (MPS). Líder do Grupo de Pesquisa Constitucionalismo, Cidadania e Concretização de Políticas Públicas.

Igor Raphael Nascimento Lima

Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Sergipe (OAB/SE). Servidor técnico-administrativo da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestrando em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail igorjus89@gmail.com

Jefison de Andrade das Chagas

Advogado, mestrando em Constitucionalização do Direito junto ao PRODIR - Programa de Pós-Graduação em Direito pela Universidade Federal de Sergipe - UFS, na linha de pesquisa com enfoque no processo de constitucionalização dos direitos e cidadania: aspectos teóricos e metodológicos. E-mail jefisonchagas@terra.com.br

Juliana Araujo Pinto

Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/SE). Pós-graduada em Direito Público pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Graduada em Direito pela Universidade Tiradentes

(UNIT/SE). Participante do Programa Professor Colaborador Voluntário da UFS. Integrante do grupo de pesquisa Constituição, Empresa e Direitos Humanos. Advogada. E-mail: julianaaraujopinto@hotmail.com

Juliana Campos de Carvalho Cruz

Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. cursou a disciplina Direito Sancionador Tributário na PUC/Minas como aluna especial. Pós-Graduada em Direito Tributário pelo Instituto Brasileiro de Estudos Tributários – IBET/BA. Graduada em Direito pela Universidade Tiradentes. Ex-Membro titular do Conselho Administrativo de Recursos Fiscais da Receita Federal- CAREF. Ex-Membro titular do Conselho de Contribuintes da Secretaria da Fazenda do Estado de Sergipe. Advogada em Sergipe e sócia-fundadora do escritório Carvalho Cruz Advocacia. E-mail: juliana@carvalhocruz.adv.br. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3214360052189705>. Orcid ID <https://orcid.org/0000-0001-5425-2148>.

Junior Gonçalves Lima

Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Graduado em Direito, pela UNIT/SE. Especialista em Direito Constitucional, pelo IBDP; Direito Empresarial, pela UNIDERP; Direito Processual Civil, pela PUC/SP e; Finanças, Investimento e Banking pela PUC/RS. Servidor do TRE/SE. E-mail: jugolim@gmail.com

Larissa Queiroz Simeão

Mestranda em Constitucionalização do Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduada em Direito Público pela Universidade Federal do Piauí. Bacharel em Direito pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina. Advogada. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2392365318505954>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9629-2359>. E-mail: larisimeao@gmail.com

Luciana de Aboim Machado

Pós-Doutora em Direito Constitucional pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e pela Università degli Studi G. d'Annunzio di Chieti-Pescara - UDA. Doutora em Direito do Trabalho pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo-USP. Mestre em Direito do Trabalho, especialista em Direito do Trabalho e em Direito Processual Civil, todos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Associada e Coordenadora do

Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Coordenadora da Rede de Direitos Humanos e Transnacionalidade. Vice-Presidente da Asociación Iberoamericana de Derecho de Trabajo y de la Seguridad Social “Guillermo Cabanellas”. Membro do Conselho Fiscal do Instituto Italo-brasileiro de Direito do Trabalho. Consultora da Ergon Associates (London). E-mail: lucianags.adv@uol.com.br

Mateus Levi Fontes Santos

Mestrando no Programa de Pós-graduação de Direito da Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Direito Tributário (IBET/DF) e em Direito Constitucional Aplicado (Faculdade Damásio de Jesus). Advogado da União (categoria especial).

Matheus Arruda Gomes

Mestrando em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pós-graduado em Ciências Criminais pela Faculdade de Direito 8 de julho. Graduado em Direito pelo Centro Universitário Regional de Alagoinhas - UNIRB. Professor Colaborador Voluntário do Departamento de Direito (UFS). Pesquisador do Grupo de Pesquisa e Estudos Avançados em Justiça Restaurativa da Universidade Tiradentes - UNIT/SE; membro do Grupo de Pesquisas: Direito, Cidadania e Políticas Públicas do PPGD da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC/RS; membro do grupo de estudos em Justiça Restaurativa e Abolicionismo Penal da Comissão Especial de Justiça Restaurativa - OAB/SP; membro do Núcleo de Estudos Online em Justiça Restaurativa.

Míriam Coutinho de Faria Alves

Professora Adjunta do Departamento de Direito da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa Direito, Arte e Literatura CNPq/UFS. Membro honorária da Rede Brasileira de Direito e Literatura.

Nara Caroline de Oliveira Rocha

Advogada. Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe e Bacharela em Direito pela mesma Universidade (UFS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Direito, Arte e Literatura (UFS). Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI/UFS). E-mail: naracarol15@gmail.com.

Natália Nunes Chagas

Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Aracaju/SE. Pós-graduada em Direito Processual Penal pela Universidade Anhanguera e em Direito Público pela Universidade Faveni. Advogada. E-mail: natalia_nc@hotmail.com

Nathalia Mylena Farias Santos

Advogada. Mestranda em Direito pelo Programa de Pós Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe. Pós Graduanda em Direito Tributário e Planejamento Tributário (Faculdade de Direito 8 de Julho). Pós Graduanda em Lei Geral de Proteção de Dados (Faculdade Legale). MBA em Auditoria, Contabilidade e Gestão Tributária (Faculdade Estratego). Membro da Associação Nacional dos Profissionais de Privacidade de Dados (ANPPD). E-mail: nathaliamylena1993@gmail.com

Pedro Durão

Pós-Doutor em Direito (Universidad de Salamanca/España). Doutor e Mestre em Direito (UBA/UFPE). Professor de Direito do Programa de Mestrado em Direito (PRODIR/UFS) e Professor Adjunto do Departamento de Direito (UFS). Investigador no grupo “Dimensions of Human Rights” do Instituto Jurídico Portucalense IJP/Portugal. Procurador do Estado. Advogado em Direito de Empresa. E-mail: pedrodurao@apese.org.br

Silvia Helena Paráboli Martins Maluf

Juíza do Trabalho (TRT 20ª Região). Mestranda em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Direito Administrativo pela Fundação Orlando Gomes. Especialista em Direito Tributário pela Fundação Orlando Gomes. Especialista em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho pela Universidade Tiradentes.

Stephane Gonçalves Loureiro Pereira

Advogada militante, pós-graduada em Direito Processual Civil, Direito do Trabalho e Previdenciário. Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e jornalista reconhecida pela Delegacia Regional do Trabalho de Sergipe - Brasil. E-mail: ster.loureiro@gmail.com

Ubirajara Coelho Neto

Pós-Doutorando em Direito na Universidade de Lisboa, sob supervisão do Prof. Dr. Jorge Miranda. Doutor, Mestre, Especialista e Graduado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Graduação e do Mestrado em Direito da Universidade Federal de Sergipe (UFS). CV: <http://lattes.cnpq.br/9260268297028111>

Vivianne Lima Aragão

Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. Pós-Graduada em Direito do Estado pela Universidade Anhanguera – Uniderp. Servidora pública estadual do Tribunal de Justiça do Estado de Sergipe. Aracaju, Sergipe, Brasil. E-mail: vi_aragao@hotmail.com

Wolney Maciel de Carvalho Neto

Mestrando em Constitucionalização do Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduado em Direito Público pela Faculdade Social da Bahia (FSBA). Bacharel em Direito pela Universidade Tiradentes. Analista de Direito do Ministério Público do Estado de Sergipe. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9616558013563152> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7415-3104>. E-mail: wolney87@gmail.com

