

A FILOSOFIA DO DIREITO E A METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO JURÍDICO: RELAÇÕES TEÓRICAS COMO SUBSÍDIO PARA UM PROJETO PEDAGÓGICO DO SÉCULO XXI

The philosophy of law and the active methodology in legal education: theoretical relations as subsidy for a 21st century pedagogical project

Noemi Lemos França –UNISANTOS/SP*

Resumo: Este artigo descreve como a filosofia do direito apoia o conhecimento da justiça e algumas das técnicas pedagógicas da metodologia ativa no ensino jurídico; explora as relações conceituais entre esses e algumas propostas de ensino para o século XXI (referencial teórico). Problema: quais propostas de ensino é possível explorar a partir da filosofia do direito e suas relações com a metodologia ativa? Hipótese: a metodologia ativa do ensino jurídico, e suas bases filosóficas, poderá ser aplicada como instrumento de reflexão crítica, necessárias à produção do conhecimento sobre o Direito e a justiça. Objetivo: contribuir com a qualidade do ensino e produzir informações para projetos didático-pedagógicos. Metodologia: indutivo, dedutivo e intuitivo. Resultados do estudo: dentre outros, as práticas didático pedagógicas diálogo Socrático e método do caso permitem conhecer a justiça e o Direito por meios descritos, facilitado pelas origens históricas dessas.

Palavras-chave: Método do caso. Diálogo socrático. Educação contemporânea.

Abstract: This article articles such as the philosophy of law supports the knowledge of justice and some of the pedagogical techniques of active methodology in legal education; explores the conceptual relationships between these and some teaching proposals for the 21st century (theoretical framework). Problem: which teaching proposals can be explored from the philosophy of law and its relationship with the active methodology? Hypothesis: the active methodology of legal education, and its philosophical bases, can be applied as an instrument of reflection, necessary for the production of knowledge and justice. Objective: to contribute to the quality of teaching and produce information for didactic-pedagogical projects. Methodology: inductive, deductive and intuitive. Study results: among others, as didactic pedagogical practices Socratic dialogue and case method allows to know justice and law by possible means, facilitated by their historical origins.

Keywords: Case method. Socratic dialogue. Contemporary education.

INTRODUÇÃO

Alguma incoerência na compreensão de certos institutos da ciência do Direito por alguns formandos contemporâneos (1), ilustrado por certo número de casos punidos pela ética profissional (2), impulsionam um repensar do ensino da ciência do Direito e sua compreensão mais reflexiva e crítica (3) na formação desse profissional pelas instituições de ensino superior.

Diante desse contexto, como problema de pesquisa científica propõe-se investigar quais propostas de ensino jurídico para o século XXI é possível explorar a partir da filosofia do direito contemporânea e suas relações conceituais com a metodologia ativa no ensino jurídico?

Para buscar responder esse problema de pesquisa, no item “Descrição de algumas técnicas da metodologia ativa no ensino jurídico” deste artigo, Descrição de algumas técnicas da metodologia ativa no ensino jurídico, serão descritos alguns métodos de ensino participativo, quais sejam, método caso e diálogo Socrático e como esses permitem conhecer o Direito e a justiça, dentre outros como simulação, *role play* e método baseado em problemas (PBL – *problem based solved*).

*RIG - Relações institucionais e governamentais (paradiplomacia), advogada OAB/BA 15.291, doutoranda e docente. E-mail: noemi.franca@unisantos.br.



No item “Possíveis relações conceituais entre a Filosofia do Direito e a metodologia ativa no ensino jurídico”, Possíveis relações conceituais entre a Filosofia do Direito contemporânea e a metodologia ativa no ensino jurídico, buscar-se-á explorar como ensaio as relações conceituais.

Para tanto, buscar-se-á descrever parte da Filosofia do Direito contemporânea, sobretudo quanto ao aspecto epistemológico, ou como conhecer a justiça.

Um dos autores da Filosofia do Direito contemporânea é Carlos Ignacio Massini Correas, Doutor em Direito e em Filosofia, professor de Filosofia Jurídica da Universidade de Mendoza, Argentina, e autor de trinta livros e mais de duzentos artigos científicos na América e na Europa. (DICCIONARIO INTERDISCIPLINAR AUSTRAL, 2021).

Na Introdução do seu livro “Filosofía Del Derecho, tomo II: La justicia”, (Filosofia do Direito, volume II: Justiça) (tradução nossa), Correas afirma que sistematiza a ideia de justiça a partir de filósofos, sem se deter a esses, e trata da filosofia prática, que busca conhecer um modo correto e virtuoso de agir. O autor afirma que tem como base fundamental a filosofia clássica Aristotélica; que busca melhorar a ideia de justiça em relação com outras áreas, e suas questões próprias; e que, para tanto, escolhe filósofos experientes, que contribuíram socialmente com suas teorias sobre a justiça (Tomás de Aquino, Hume, Kant, Marx e Rawls). (CORREAS, 2005, ps. XIII-XVII) (tradução nossa). Correas (2005, ps. XIII-XVII) (tradução nossa) anuncia que analisa também o que a ideia de justiça plantou no pensamento filosófico, além das limitações da justiça quanto ao ordenamento da convivência social. Ao final da Introdução do seu livro, Correas (2005, ps. XIII-XVII) (tradução nossa) afirma que a filosofia Aristotélica é a que melhor fundamenta a ideia de justiça, sendo uma das mais debatidas ao longo dos séculos, e que permite mais concretização; e ainda que as ideias rivais ao realismo clássico não são capazes de trazer respostas práticas.

Finalmente no item “Propostas de ensino jurídico para o século XXI”, Propostas de ensino jurídico para o século XXI, considerando as relações conceituais exploradas e as propostas expostas no livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” de Edgar Morin, buscar-se-á explorar uma proposta de ensino para o Século XXI relacionada à realidade brasileira.

Essa pesquisa tem como objetivo geral a contribuição com a qualidade do ensino jurídico; e como objetivo específico a contribuição na produção de informações para projetos didático pedagógico de instituições de ensino superior.

Nos termos postos, metodologicamente, o estudo se deu pelo método indutivo definido como aquele que “corresponde à extração discursiva do conhecimento a partir de evidências concretas passíveis de ser generalizadas”, e caracterizado como aquele que “procede do particular para o geral, ressaltando-se a empiria do ponto de partida”. (BITTAR, 2016, ps. 34-35). Pelo método dedutivo conceituado como aquele que “corresponde à extração discursiva do conhecimento a partir de premissas gerais aplicáveis a hipóteses concretas”, e caracterizado como aquele que “procede do geral para o particular”. (BITTAR, 2016, ps. 34-35). E pelo método intuitivo definido como a apreensão direta e discursiva da essência da coisa conhecida por contato sensível ou espiritual, caracterizado por retirar evidências indemonstráveis imediatamente da coisa conhecida. (BITTAR, 2016, ps. 34-35).

As técnicas de investigação foram o levantamento bibliográfico (GIL, 2009, p. 42) ou técnica de investigação teórica conceitual. (BITTAR, 2016, ps. 215-217).

Essa pesquisa se justifica porque a atuação não ética de alguns profissionais do Direito gera um desserviço à sociedade e à ciência; ainda que não gerem diretamente danos materiais, podem promover um ambiente acadêmico e profissional improdutivo para inovações e soluções das grandes questões jurídicas contemporâneas da sociedade.

DESCRIÇÃO DE ALGUMAS TÉCNICAS DA METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO JURÍDICO

Nesse item, serão descritos alguns métodos de ensino participativo, quais sejam, método do caso e diálogo Socrático (4) e como esses permitem conhecer a justiça e o Direito.

A epistemologia e a ciência podem interferir no método de ensino do Direito, que, em alguns casos, pode preconizar uma única maneira de pensar o conhecimento científico que, em verdade, é neutro, universal, objetivo, abstrato, procedimental e eficiente. (GHIRARDI, 2019).

De fato, para atender a demanda de alguns discentes de aprovação em concursos públicos e no exame unificado da OAB – Ordem dos advogados do Brasil (“OAB”), algumas instituições de ensino superior parecem não priorizar a formação reflexiva e crítica do bacharel em Direito e sim a repetição de conteúdo, o que pode vir a moldar negativamente os planos de aula.

A visão pós-moderna de ensino - ainda assim como bases filosóficas clássicas como buscar-se-á demonstrar no item “Possíveis relações conceituais entre a Filosofia do Direito e a metodologia ativa no ensino jurídico” – problematiza os modelos totalizantes de pensamento e ação e a imposição de modelos universais; valoriza as singularidades e idiossincrasias culturais e as individualidades; e caracteriza-se por ser subjetiva, cultural, político-moral e localizada. (GHIRARDI, 2019).

Parece que parte da realidade brasileira é de baixa remuneração dos docentes e até mesmo a não remuneração de atividades administrativas, como elaboração de plano de aula, estudo de novas referências e elaboração de documentos institucionais; questões que se somam às condições de estudo de alguns discentes, como baixa qualidade de tempo de estudo, dificuldade de acesso às referências clássicas da disciplina, certo ambiente não dialógico e não cooperativo em sala de aula e outros espaços do *campus* e eventuais falhas na formação do ensino médio.

Em contrapartida, parece também ser da realidade brasileira o valor moral dado ao docente e alguma cordialidade nas relações interpessoais, o que impulsiona práticas didático pedagógicas da metodologia ativa de ensino jurídico, especialmente interativas.

O modelo de protagonismo do aluno permite a construção de um caminho de aprofundamento reflexivo individual e a articulação entre teoria e prática; e coloca o professor como facilitador e fomenta a reflexão acerca da articulação entre Direito e produção de conhecimento. (GHIRARDI, 2019).

A adoção dessas posturas pelos docentes pressupõe certa humildade epistemológica, autoridade em sala de aula fundada na condução do processo de ensino-aprendizagem e avaliações capazes de detectar o desenvolvimento de habilidades e competências como pensamento crítico e sistêmico, além da compreensão profunda dos principais conceitos chaves.

Por parte dos discentes, requer um papel construtor do conhecimento a partir das lacunas de aprendizagem, próprias e dos demais, sempre com autorrespeito e tolerância social.

Os métodos de ensino participativo que se baseiam em visão de ciência e de ensino-aprendizagem são, dentre outros, diálogo Socrático, método do caso, *role-play*, simulação e método baseado em problemas (PBL - *problem based solved*), que exigem engajamento permanente dos alunos e preparação metódica por parte do professor, segundo Ghirardi. (2019).

O diálogo Socrático inspira-se na estratégia pedagógica adotada por Sócrates, filósofo grego do século V a.C., que parece respondia às indagações dos seus discípulos com novas perguntas, e não com explicações definitivas. (GHIRARDI, 2019).

Toller (2006, p. 144) coloca o método de Sócrates como tendo aporte dialético e detalha seu caráter provocador ao dizer: “[...]. Em primeiro lugar, encontra-se a contribuição de Sócrates (469-399 a.C.), com o seu método de descobrir o erro mediante perguntas, que o levou a ser ‘o incômodo de Atenas’ e ‘uma parteira intelectual’”.

Com esse proceder, o método implicava exigência de uma postura ativa por parte do discípulo na sua busca pelo saber e pela verdade, processo no qual está subentendida a ideia de que não é possível alguém aprender e pensar pelo outro. (GHIRARDI, 2019).

A recusa em oferecer uma resposta pronta, comum em aulas expositivas não dialogadas, acabada em atitude passiva daqueles que eventualmente desejem acomodar-se no que foi dito pelo mestre (*magister dicet*). (GHIRARDI, 2019).

O diálogo Socrático concentra-se, principalmente, nas formas de pensar, ou seja, como o aluno estrutura as suas ideias e como ele desenvolve os seus argumentos (GHIRARDI, 2019) - fundamental

em profissões jurídica como advocacia pública ou privada, promotoria e magistratura -, ou seja, considera menos relevante a precisão substantiva dos conceitos e mais importante as etapas do raciocínio que levaram à construção desses conceitos. (GHIRARDI, 2019).

Imprecisões conceituais, por ventura existentes - e tão relevantes em sistemas de ensino exclusivamente formais - seriam reflexos de um modo imperfeito de pensar, que, se aperfeiçoado, tenderiam a ser substituídas por um raciocínio mais qualificado. (GHIRARDI, 2019).

Por esse processo de conceitos imprecisos para conceitos precisos, Ghirardi (2019) identifica graus diferentes de ênfase nas exigências de correção conceitual e articulação argumentativa, pois enquanto alguns professores são mais rigorosos com a pertinência substantiva dos argumentos, outros estão menos preocupados com isso (GHIRARDI, 2019) (5) (6), talvez por confiarem no processo de ensino-aprendizagem, que se dá inclusive nos momentos autodidatas dos alunos.

Sempre pertinente, o diálogo Socrático permite inclusive o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem do aluno, porque se reconhece como ser pensante, e o seu protagonismo social, porque reconhece em si um sujeito construtor da forma de pensar coletiva.

Toller (2006, p. 145) relaciona o diálogo socrático com o método do caso para dizer que é “a base e o fundamento do **moderno** método do caso” (grifos nossos).

O método do caso tem como objetivo aperfeiçoar o raciocínio jurídico, sendo que, para alcançar esse objetivo, solicita que os alunos analisem, criticamente, decisões dos tribunais em casos reais. (GHIRARDI, 2019). Nessa análise, a decisão é meticulosamente “dissecada”, para que se possam conhecer as suas partes constitutivas e a forma como essas partes se relacionam. (GHIRARDI, 2019).

Esse método histórico é criticado por alguns porque, se mal aplicado, pode reduzir o entendimento do Direito àquilo que os tribunais decidem (GHIRARDI, 2019), o que seria mais pertinente para o *common law* da Inglaterra e Estados Unidos e não para o *civil law* brasileiro (7); sendo a resposta a esta crítica a de que ainda assim é um modelo produtivo quanto a gerar conhecimento jurídico. (GHIRARDI, 2019). Ademais, com a reforma do Código de processo civil brasileiro e a inserção do instituto das demandas repetitivas (artigos 976 e seguintes) e da repercussão geral (artigo 987, §1º) (BRASIL, 2015), os posicionamentos agrupados ou isolados dos tribunais em geral devem ser objeto de estudo pelos profissionais do direito formados e em formação.

Toller (2006, p. 135) levanta mais críticas de outros quanto ao método do caso no sentido de que serve para ensinar a administração de organizações (8), o que implica pouca aptidão para ciências mais dogmáticas, como o Direito; de que o método do caso é peculiar do ordenamento jurídico anglo-saxão, e contribui neste e no *common law* (TOLLER, 2006, p. 135); e de que Christopher Columbus Langdell, inventor moderno do método do caso utilizado em sala de aula, assumiu a tarefa de criar uma ciência do Direito a partir do estudo de casos. (TOLLER, 2006, p. 139).

Toller (2006, p. 135) ao estudar sobre as “Origens históricas da educação jurídica com o método do caso” buscou investigar os antecedentes desse e suas relações com metodologias similares utilizadas desde tempos passados; e concluiu, além de outros pontos, que o percurso histórico (9) mostra que: “o método do caso não é uma técnica de ensino sem demasiada tradição, recém saída do laboratório de pedagogos de vanguarda, que deverá passar pelo filtro do tempo para demonstrar a sua pertinência e utilidade”; e “[...] tem raízes jurídicas e na ciência ética que vão muitíssimo mais atrás, remontando-se à Idade Antiga e à Idade Média”. (TOLLER, 2006, p. 153).

A perspectiva didática do método do caso se estrutura a partir da crença de que as decisões judiciais devam receber o mesmo tratamento metodológico que as ciências “duras”, como física, química, biologia etc. aplicam aos seus objetos. (GHIRARDI, 2019).

Então, sentenças e acórdãos devem ser tratados como espécimes a serem analisados, e o jurista deve debruçar-se sobre eles com o mesmo cuidado e o mesmo viés investigativo (10) de áreas como a botânica, por exemplo. (GHIRARDI, 2019).

A partir da análise de casos específicos e da observação de constâncias e regularidades, é possível estabelecer os princípios gerais que norteiam o Direito. (GHIRARDI, 2019).

Esses princípios, como é sabido pelos juristas servem à integração das normas, como previsto na Lei de introdução às normas do Direito Brasileiro (“Art. 4º Quando a lei for omissa, o juiz decidirá o caso de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito”). (BRASIL, 2010).

A proposta do método do caso não sugere que se ilustre um conceito a partir de um caso, mas que se adote um modo específico de ensinar a partir desse caso, porque, se a função for exemplificar, ainda estar-se-á dando preferência à conceituação abstrata em detrimento da observação concreta (GHIRARDI, 2019), o que tem prejuízos ainda maiores se esta ilustração se dá em aula expositiva não dialogada.

Christopher Columbus Langdell buscava evitar que um caso fosse tomado como exemplo ilustrativo ao longo de uma exposição conceitual. (GHIRARDI, 2019). Por isso, o método do caso rejeita a tradição retórica e propõe uma reversão absoluta das premissas básicas que caracterizam o antigo modo de exposição. (GHIRARDI, 2019).

Descritos assim dois dos métodos de ensino participativo é possível afirmar que o diálogo Socrático e o método do caso permitem conhecer a justiça e o Direito por meio da aplicação de conceitos, coesão de argumentos e princípios.

POSSÍVEIS RELAÇÕES CONCEITUAIS ENTRE A FILOSOFIA DO DIREITO E A METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO JURÍDICO

No item “Descrição de algumas técnicas da metodologia ativa no ensino jurídico”, foram descritos os métodos participativos diálogo Socrático e método do caso, sendo que, pelas suas origens históricas e usos modernos, já foi possível perceber algumas das relações conceituais entre a Filosofia do Direito contemporânea e a metodologia ativa no ensino jurídico; neste item serão exploradas possíveis outras relações conceituais.

O professor BONALDO (2021, sem paginação) afirma que a Filosofia do Direito é capaz de oferecer uma teoria filosófica da justiça com base nas ideias de autores influentes no pensamento ocidental, a fim de constatar de que modo essas ideias se projetam nos debates contemporâneos sobre a justiça; mais especificamente com base no realismo clássico proveniente de Aristóteles, para quem a justiça total ou geral é aquela que está presente na legislação e que estimula as pessoas a praticarem o bem para com os outros, seja o bem relativo da justiça parcial ou particular (“dar a cada um o que é seu”) ou o bem relativo às outras virtudes éticas.

Correas faz uma avaliação final da teoria da justiça de Aristóteles quanto à sua validade (11) particularmente sobre ser a que competentemente é capaz de orientar comportamentos humanos para uma convivência social harmoniosa, o que inclui o hábito virtuoso de agir conforme a justiça. (CORREAS *apud* BONALDO, 2021, sem paginação).

Esta é mais uma possível relação conceitual entre a Filosofia do Direito e a metodologia ativa no ensino jurídico, ou seja, o ensino aprendido em bases ética e de convivência social pacífica, o que se acredita possa resultar em ética profissional (e diminuição de sanções disciplinares – recorde-se as sanções aplicadas pela OAB expostas na nota 3).

Ademais o ensino aprendizagem em bases ética e de convivência social pacífica, provavelmente contribui para um ambiente de solução de conflitos propício aos meios alternativos como a mediação judicial prevista no Código de processo civil (BRASIL, 2015); isso porque, conforme o prof. Bonaldo (CORREAS, 2005, p. XV *apud* BONALDO, 2021, sem paginação), Correas sustenta que é a partir de uma tradição de práticas de pensamento e questionamentos que se faz um diálogo produtivo com outros pensadores (12) e outras correntes de pesquisa e análise - e, podemos deduzir, com outras pessoas -, ou “[...] para progredir, é preciso saber a partir de onde se começa, qual é exatamente o próprio ponto de partida [...]”. Em outras palavras, não ter o litígio judicial como único meio de solução de conflitos relaciona-se com a possibilidade de refletir e dialogar com outrem.

Com efeito, a ciência do Direito e seu ensino, para evoluírem, têm a possibilidade de se ancorar, dentre outros, na forma de pensar de Tomás de Aquino, na Suma Teológica (BONALDO, 2021, sem paginação), pois esse filósofo considerava a realidade tal como ela se apresenta e, a partir disso, refletia criticamente para responder a uma dada questão. Pouco se valia aquele da retórica e com isso não se fundava em falácias. Ser a ciência do Direito uma ciência social aplicada não a distância de ciências que estudam a sociedade e os seus componentes (sociologia, antropologia, psicologia etc.), ao contrário, impulsiona os juristas a conhecer a realidade, não negar aspectos e variáveis evidentes que a tornam complexam, e encontrar uma solução efetiva e justa.

Diante do exposto, explora-se como ensaio de relações conceituais entre a Filosofia do Direito e a metodologia ativa no ensino jurídico o ensino aprendizagem em bases ética e de convivência social pacífica, o que contribuir para a ética profissional.

PROPOSTAS DE ENSINO JURÍDICO PARA O SÉCULO XXI

Considerando as relações conceituais expostas no item “Possíveis relações conceituais entre a Filosofia do Direito e a metodologia ativa no ensino jurídico”, e as propostas expostas no livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” de Edgar Morin (2011, ps. 1-100), este item irá explorar uma proposta de ensino adaptada à realidade brasileira contemporânea.

Em “Conferência Internacional sobre os 7 saberes necessários à educação do presente” foram feitas as seguintes recomendações com base na citada obra de Edgar Morin (ps. 1-100):

- a) é importante ter pensamento complexo e pessoas comprometidas com a transformação do mundo e de si mesmas;
- b) precisam ser criados espaços dialógicos para viabilizar novas práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade;
- c) a educação precisa privilegiar os “7 Saberes” e ser pautada no desenvolvimento da compreensão; e
- d) são necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora, condição para um futuro viável.

No prólogo do livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin (2011, ps. 1-100), apresenta os sete saberes necessários e suas razões, muitas das quais equivalem às problemáticas expostas na Introdução e no item “Descrição de algumas técnicas da metodologia ativa no ensino jurídico”:

- a) No capítulo I, o autor escreve sobre as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão, e sustenta que é preciso conhecer o conhecimento e armar-se para o combate vital rumo à lucidez (MORIN, 2011, ps. 1-100);
- b) no capítulo seguinte, “Os princípios do conhecimento pertinente”, Morin defende que é preciso ensinar e aprender a pensar de forma complexa a fim de que possamos entender a realidade, que é complexa por si (2011, ps. 1-100);
- c) no capítulo III, “Aprender a condição humana”, Morin afirma que cada um deve entender que é um ser complexo e que também tem uma identidade comum a todos os outros humanos (2011, ps. 1-100);
- d) no capítulo IV, “Ensinar a condição humana”, Morin disserta sobre o destino no gênero humano ser objeto da educação e que passado e futuro devem ser estudados, sem ignorar opressões e dominações (2011, ps. 1-100);
- e) no capítulo V, “Enfrentar as incertezas”, Morin fala sobre a importância de ensinar as incertezas e estratégias para lidar com elas, inclusive quanto ao desconhecido da aventura humana (2011, ps. 1-100);
- f) no capítulo VI, “Ensinar a compreensão”, o autor coloca a ideia de ser preciso estudar as raízes das incompreensões para educar para a compreensão e a paz, nossa vocação (MORIN, 2011, ps. 1-100); e
- g) finalmente no capítulo VII, “A ética do gênero humano”, Morin (2011, ps. 1-100) defende que a educação deve levar à antropologia ética, ou seja, a ética não deve ser ensinada como lição de moral, mas fazer o ser humano entender que é parte da sociedade. A educação deve levar à tomada de consciência e esta permitir a sua tradução em cidadania terrena.

Esses “Saberes” desenvolvidos por Morin (2011, ps. 1-100) são possíveis de serem desenvolvidos enquanto habilidades e competências por meio da visão pós-moderna de ensino - com bases filosóficas clássicas adaptadas à contemporaneidade -, a qual, como exposto no item “Descrição de algumas técnicas da metodologia ativa no ensino jurídico”, caracteriza-se por ser subjetiva, cultural, político-moral e localizada, e é capaz de problematizar os modelos totalizantes de pensamento e ação e a imposição de modelos universais; e valorizar as singularidades e idiosincrasias culturais e as individualidades. (GHIRARDI, 2019).

Inspirado em Toller (2006, p. 144), propõe-se, de forma exploratória, o ensino do Direito na realidade brasileira não seja feito exclusivamente pela exposição não dialogada das normas jurídicas vigentes e sim por outros métodos didáticos enriquecedores (13) do processo de formação do conhecimento, como o diálogo Socrático e o método do caso, em bases dialéticas (14) (15) (16). (TOLLER, 2006, p. 146).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, para o problema de pesquisa e a hipótese, conclui-se que:

- a) as práticas didático pedagógicas diálogo Socrático e método do caso permitem conhecer a justiça e o Direito por meio da aplicação de conceitos, coesão de argumentos e princípios, facilitado pelas origens históricas dessas metodologias participativas;
- b) o ensino aprendido em bases ética e de convivência social pacífica, pode contribuir para a ética profissional e para uso dos meios alternativos de solução de conflitos; e
- c) o ensino do Direito não seja feito exclusivamente pela exposição não dialogada das normas jurídicas vigentes e sim por outros métodos didáticos enriquecedores do processo de formação do conhecimento, como o diálogo Socrático e o método do caso, em bases dialéticas.

NOTAS EXPLICATIVAS

(1) Segundo a publicação “Exame da ordem em números, volume IV”, a taxa geral de aprovação no exame unificado da OAB - Ordem dos advogados do Brasil foi de sessenta e um por cento (61%) (OAB, Conselho federal, 2020, p. 83). O critério de aprovação é “o examinando deve[r] obter nota igual ou maior que cinquenta por cento (50%) de acertos na prova objetiva e atingir nota maior ou igual a seis (6) na prova prático-profissional” (OAB, Conselho federal, 2020, p. 59). Entretanto, a taxa de aprovação média por região é diferente, sendo a maior no sudeste, qual seja, quarenta e três vírgula seis por cento (43,6%), e a menor no norte, qual seja, seis vírgula sete por cento (6,7%). (OAB, Conselho federal, 2020, p. 87).

(2) Para ilustrar, trouxe-se dados do relatório de “PENAS APLICADAS (TRÂNSITO EM JULGADO)” do TED – Tribunal de ética e disciplina da OAB – Ordem dos advogados do Brasil, seção São Paulo, de janeiro a outubro de 2020: seiscentos e sessenta e cinco (665) penas aplicadas na capital e no interior, sendo a mais leve, “suspensão”, com total de quatrocentos e dezenove (419) casos, e a mais severa, “exclusão”, com zero (0) casos. (OAB, TED, 2020, p. 01).

(3) Segundo a publicação “Exame da ordem em números, volume IV”, a disciplina Filosofia do Direito teve a menor taxa de aproveitamento, qual seja, trinta e um vírgula sete por cento (31,7%), juntamente com Direito Internacional (trinta e sete vírgula sete por cento) (37,7%) e Direito Empresarial (trinta e dois vírgula sete por cento) (32,7%).

(4) Há também outros métodos participativos como simulação, role play e método baseado em problemas (PBL – problem based solved). (GHIRARDI, 2019).

(5) Segundo o curso on line “Formação docente para professores de Direito”, do professor José Garcez Ghirardi, há duas propostas básicas de aplicação do diálogo socrático. (GHIRARDI, 2019):

a) o diálogo socrático stricto sensu - inicialmente, atribui importância bastante reduzida à precisão conceitual; prioriza-se levar o aluno a entender a dinâmica, os limites e as contradições do seu modo de raciocinar e argumentar; o domínio conceitual vem depois, e é maior e mais completo, porque inserido em uma moldura de reflexão mais apurada (GHIRARDI, 2019); e

b) o diálogo socrático lato sensu – o qual emprega a estratégia de perguntas contínuas para atingir justamente a precisão conceitual. Difere dos métodos tradicionais de apresentação, porque não estabelece o conceito como um ponto de partida, mas como um ponto de chegada e conduz o diálogo

com os alunos de modo a propiciar uma construção coletiva e crítica dos conceitos, e não individual. (GHIRARDI, 2019).

(6) Toller (2006, p. 145) analisa mais profundamente o método socrático quando resume as suas características ou etapas, chamadas de graus por Gihardi (2019) (vide nota 6): “A metodologia socrática de análise filosófica, tal como o mestre a usava, tem, assim, cinco características claras: é dubitativa, começando com uma ignorância real ou declamada, de caráter provisório, sobre o tema discutido - diferente do ceticismo sofista, conclusivo -, que abre a possibilidade de buscar o conhecimento; é dialética ou dialógica, como mecanismo didático e técnica para o efetivo descobrimento da verdade, mediante a maiêutica de perguntas e respostas, que partem de alguma concepção aceita para chegar a uma distinta e mais adequada; é conceitualizante ou definitória, buscando adquirir conceitos filosóficos; é empírica ou indutiva, criticando o conceito do qual se parte mediante a referência a questões concretas e experiências comuns; é, finalmente, dedutiva, provando a definição elaborada por meio das suas implicações e consequências”.

(7) Sobre o common law, veja-se dentre outros, a explicação de Portero (2018, p. 1714): “O método utilizado no common law era o indutivo, em que a efetividade conferida às resoluções dos casos concretos importava mais do que a racionalidade exacerbada do direito, como pretendido pelo civil law”.

(8) Toller (2006, p. 136) analisa a aplicação do método do caso no ensino do curso de Administração: “A partir desses começos, também foi indiscutível que o desenvolvimento do método do caso na educação de executivos deveu-se à Harvard Business School. Lá, até mesmo se inventaram, nos anos 50, as salas de aula em forma de ferradura, amplamente difundidas na atualidade, que facilitam que os alunos falem uns com os outros e que o professor possa ter todos a uma distância mais ou menos similar, interagindo com eles com agilidade.”

(9) Pelos itens desenvolvidos em seu artigo, é possível ter uma ideia do percurso histórico de Toller (2006, p. 134) sobre as origens do método do caso e sua pertinência no ensino do Direito: “2. Negócios em Harvard University; 3. Langdell e a Harvard Law School; 4. Casos e discussões: de Roma à teologia renascentista, com retorno a Sócrates. a) A atenção aos casos como centro do espírito do Direito romano. b) A análise de casos no ensino do Direito na Europa renascentista e na América indiana. c) O casuismo na Teologia moral d) A dialética grega e o método socrático. e) O método do debate, alicerce do ensino medieval; 5. O Direito continental e o ensino com casos: de Ihering ao terceiro milênio; 6. As parábolas, o ensino da Medicina e o sistema de ‘aprendiz’;”. E mais adiante o autor provoca: “Como é fácil ver a partir do [momento] anterior, os medievais, com a sua criação das universidades e com os seus métodos de ensino e de pesquisa, não eram tão atrasados como muitos preferem pensar”.

(10) Essa análise, pode guiar-se pelas seguintes perguntas, segundo Ghirardi (2019), que permitem a sua adequação às ciências sociais aplicadas, que consideram um número maior de variáveis:

a) As normas aplicadas são cabíveis, consistentes com o funcionamento geral do sistema dentro do qual se inserem? (GHIRARDI, 2019);

b) haveria outras linhas de enquadramento capazes de produzir soluções juridicamente mais sólidas ou mais eficazes? (GHIRARDI, 2019);

c) as etapas e os instrumentos processuais utilizados são pertinentes e eficientes? São os mais adequados para dar conta desse caso específico? (GHIRARDI, 2019).

(11) Nas palavras de Correias sobre o conceito de justiça de Aristóteles (CORREIAS, p. 61 apud BONALDO, 2021, sem paginação): “Evidentemente, a determinação de quais dimensões dos diversos – ou então ‘pluralistas’ – ideais de vida correspondem ao modo de ser ou índole humana [à natureza humana] é uma tarefa trabalhosa, difícil e de resultados nem sempre definitivos; mas é a única alternativa razoável ao subjetivismo ampliado das soluções consensualistas e construtivistas, bem como a única capaz de conferir uma fundamentação suficientemente forte – noética e deonticamente – aos princípios da convivência humana. A busca do bem do homem deve ser indagada a partir da experiência das coisas humanas e alcançada com a colaboração indispensável das virtudes. No âmbito da vida social, as condições da perfeição humana têm de ser descobertas por meio da indagação crítica ou valorativa das estruturas centrais da convivência, seguida do ensino e da prática da virtude da justiça – ensino e prática estas em que as leis exercem um papel insubstituível. E nessa indagação e nessa

práxis, os ensinamentos de Aristóteles cumprem uma missão de guia e de modelo que é insubstituível no debate contemporâneo sobre a justiça”.

(12) Para Correias, porque alguns autores influenciaram gerações no tocante ao pensar a justiça e tem ideias presentes no debate público contemporâneo acerca dessa, o ensino de Filosofia do Direito precisa basear-se, minimamente, em Tomás de Aquino, David Hume, Immanuel Kant, Karl Marx e John Rawls, e não em Platão, Agostinho de Hipona, Leibniz, Giorgio Del Vecchio, MacIntyre, Michael Sandel e Amartya Sen.

(13) Essa ideia de Toller (2006, p. 144) é bem explicada nesse trecho: “Neste sentido, tem sido agudamente sublinhado que a dialética grega - que, como ‘estrutura de argumentação universal’, dedicada a avaliar e sopesar os argumentos contrapostos para chegar a alguma resolução, serve para aproximar-se da verdade e debater com um adversário - é o melhor fundamento e base para o moderno sistema de ensino do Direito estadunidense [e brasileiro?], mediante o treino no raciocinar a partir do método do caso. A razão para embasar no modelo clássico a formação atual dos advogados-é que a prática do Direito implica permanentemente o pensamento crítico, o falar e o perguntar aguda e persuasivamente, o assinalar os erros e as falsidades dos outros e o refletir e inquirir sobre verdades humanas, tanto as de fato como as relativas a importantes aspectos gerais ou abstratos.” (grifos nossos).

(14) Toller (2006, p. 144), ao desenvolver o item “d) A dialética grega e o método socrático” do seu artigo “Origens históricas da educação jurídica com o método do caso” discorre sobre Aristóteles promover o senso crítico no ensino por meio da dialética voltada para a verdade: “[...] Aristóteles (384-322 a.C.) estudou longamente a dialética e a utilizou como processo crítico para o estudo e ensino da problemática humana de natureza aporética, própria da verdade prática e prudencial - em especial, na ética e na política -, na qual as premissas são geralmente aceitas, mas não evidentes em si - como, sim, ocorre no âmbito apodítico, próprio da metafísica. Aristóteles entendeu que a dialética também é útil para a competição argumentativa, destruindo a falsidade. A partir de alguns de seus textos, nos quais afirma que - diferentemente de quem compete sem interessar-se pela verdade - o mestre deve dizer sempre o que pensa e não ensinar o falso, assinalou-se, com sabedoria, que o interrogatório e o debate a partir do método do caso não deve levar o professor a ser só habilmente confuso, sem assumir, finalmente, a sua obrigação especial de retidão e veracidade”. (grifos nossos).

(15) Dentre as várias ferramentas didáticas para o debate dialético, tem-se: a) Couseling - Competição Brasileira de Aconselhamento Jurídico a Clientes, que é uma “[...] etapa brasileira da Brown-Mosten International Client Consultation Competition (ICCC) e constitui uma iniciativa pioneira para inserir o Brasil no âmbito internacional de direito preventivo e proativo, com o propósito de fomentar o desenvolvimento e aprimoramento de importantes habilidades de comunicação com clientes nos futuros advogados e advogadas do país” (BRASIL COUSELING, 2020); b) competições nacionais e internacionais (FACULDADE BAIANA DE DIREITO, 2021); c) e cortes simuladas (FACULDADE BAIANA DE DIREITO, 2021), sendo estas uma forma do método participativo simulação. (GHIRARDI, 2019).

(16) Toller (2006, p. 145), quando desenvolve o item “e) O método do debate, alicerce do ensino medieval”, no seu artigo “Origens históricas da educação jurídica com o método do caso” sustenta que: “Entre o método de Sócrates e o método do debate havia estreita relação, na qual o primeiro suscitava distintas quaestiones, algumas para a sua rápida solução pelo mestre, ao passo que outras, de maior grau, aportavam o material para a disputa em que consistia o segundo método. Nas disputas - que eram prática escolar generalizada -, dois alunos, sob o olhar de um ou de vários mestres, discutiam em justa dialética sobre uma questão previamente fixada. Após uma ou várias realizações de uma discussão, um mestre compendia os distintos argumentos pró ou contra - baseados em raciocínios e no acolhimento de numerosos autores profanos e religiosos de toda a herança cultural conhecida -, atendia-os e os sopesava, e dava a sua solução. Têm, assim, uma estrutura de aporia-lysis, que parte de Sócrates, Platão e Aristóteles: uma questão a ser discutida, umas alternativas e uma solução da dificuldade.”

REFERÊNCIAS

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Metodologia da pesquisa jurídica: teoria e prática da monografia para os cursos de direito. 14. ed. - São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942 (redação dada pela Lei nº 12.376, de 2010. DOU de 9.9.1942, retificado em 8.10.1942 e retificado em 17.6.1943). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del4657compilado.htm>. Acesso em: 14 mai.2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. DOU de 17.3.2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm>. Acesso em: 14 mai.2021.

BONALDO, Frederico. Apostila da disciplina Teoria da justiça. Ano 2021. Arquivo pessoal.

BRASIL COUSSELING. Institucional. Disponível em: <<https://www.brcounseling.com.br/sobre>>. Acesso em: 13 mai.2021.

DICCIONARIO INTERDISCIPLINAR AUSTRAL. Verbetes "CORREAS, Carlos Ignacio Massini". Editado por Claudia E. Vanney, Juan F. Franck e Ignacio Silva. 2021, Disponível em: <<http://dia.austral.edu.ar/Tiempo>>. Acesso em: 11 mai.2021.

CORREAS, Carlos Ignacio Massini. Filosofía Del Derecho, tomo II: La justicia. – 1ª ed. – Buenos Aires: Lexis Nexis Argentina, 2005.

FACULDADE BAIANA DE DIREITO. Cortes simuladas da Faculdade baiana de direito. Disponível em: <<https://faculdadebaianadedireito.com.br/cortes-simuladas/>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

GHIRARDI, José Garcez. Formação docente para professores de direito. Curso gratuito de atualização com duração de 10h, 2019. In: FGV On line – Programa de educação à distância da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em <https://educacao-executiva.fgv.br/busca?curso_tipo=517&area-conhec=42>. Acesso em: 8 fev.2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORIN, Edgard. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, Conselho federal. Exame de ordem em números. Volume iv. Edição de 2020. Disponível em: <<https://examedeordem.oab.org.br/pdf/exame-de-ordem-em-numeros-IV.pdf>>. Acesso em: 11 mai.2021.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, Tribunal de ética e disciplina. TED - Estatística Consolidada - janeiro a outubro/2020. Edição de 2020. Disponível em: <<https://www.oabsp.org.br/tribunal-de-etica-e-disciplina/corregedoria/estatisticas/ted-estatistica-consolidada-janeiro-a-outubro-2020//>>. Acesso em: 11 mai.2021.

PORTERO, Danilo Candido. A aproximação entre os grandes sistemas do direito contemporâneo. RJLB, Ano 4 (2018), nº 6, ps. 1705-1740.

TOLLER, Fernando M. Origens históricas da educação jurídica com o método do caso. Quaestio Iuris, vol. 02, nº 01, Rio de Janeiro, 2006.

Recebido em: 10.04.2023

Aprovado em 10.06.2023