XXVII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI SALVADOR – BA

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

CARLOS ANDRÉ BIRNFELD

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES

SAMYRA HAYDÊE DAL FARRA NASPOLINI

Copyright © 2018 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina
Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais
Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe
Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul
Secretário Executivo - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - Unimar/Uninove – São Paulo

Representante Discente – FEPODI
Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

Conselho Fiscal:
Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro
Prof. Dr. Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina
Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo
Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)
Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

Secretarias:
Relações Institucionais
Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Santa Catarina
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará
Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM– Distrito Federal
Relações Internacionais para o Continente Americano
Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goías
Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia
Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão
Relações Internacionais para os demais Continentes
Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná
Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo
Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

Eventos:
Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch (UFSM – Rio Grande do Sul)
Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho (Unifor – Ceará)
Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta (Fumec – Minas Gerais)

Comunicação:
Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro (UNOESC – Santa Catarina
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho (UPF/Univali – Rio Grande do Sul Prof.
Dr. Caio Augusto Souza Lara (ESDHC – Minas Gerais

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

---

P472

Pesquisa e educação jurídica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UFBA

Coordenadores: Carlos André Birnfeld; Horácio Wanderlei Rodrigues; Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini – Florianópolis: CONPEDI, 2018.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-628-4
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: Direito, Cidade Sustentável e Diversidade Cultural

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVII Encontro Nacional do CONPEDI (27 : 2018 : Salvador, Brasil).

CDU: 34

CONPEDI

Conselho Nacional de Pesquisa
e Pós-Graduação em Direito Florianópolis
Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br

Universidade Federal da Bahia - UFBA
Salvador – Bahia - Brasil
https://www.ufba.br/

XXVII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI SALVADOR – BA

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

Apresentação

Em mais uma Edição do Grupo de Trabalho sobre pesquisa e Educação Jurídica durante o Congresso do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Direito, vários pesquisadores entre docentes, mestrandos e doutorandos debruçaram-se sobre os textos apresentados por seus pares com vistas a debater possibilidades de mudança e aprimoramento na pesquisa e no ensino do Direito, todos com a certeza de que muito ainda há por se fazer.

Os artigos foram agrupados, ainda que por objetivo didáticos, em quatro blocos: História do Ensino do Direito, Epistemologia e a Docência, Metodologias de Ensino e Políticas Públicas Educacionais. Esta ordem foi seguida na apresentação do grupo durante o CONPEDI.

História do Ensino do Direito

Em CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL, Luis Augusto Bezerra Mattos aborda algumas dificuldades vivenciadas há décadas nas Faculdades de Direito e faz algumas propostas com a finalidade de melhorar o ensino jurídico no Brasil.

Gabriela Natacha Bechara e Daiane Sandra Tramontini escrevem o artigo sobre a EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL ATÉ 1827 E A CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS FACULDADES DE DIREITO DURANTE O PERÍODO DO BRASIL IMPÉRIO, com o qual objetivam contribuir para uma maior compreensão do cenário educacional brasileiro quando da criação das primeiras faculdades de direito no Brasil.

Ainda sobre História do Ensino do Direito, Gabriel Mendes de Catunda Sales e Sandra Maria de Menezes Mendonça escrevem o artigo intitulado O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL NO ÚLTIMO PERÍODO REPUBLICANO E AS PROPOSTAS INOVADORAS DA ATUALIDADE: MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO NO DIREITO, no qual buscam pelas análises metodologicamente estruturadas esclarecer se a regulamentação do ensino universitário e jurídico a partir do Estado Novo inovou significativamente a educação superior e qual a formação desejada e necessária dos profissionais da área jurídica para a promoção humana como instrumentos de efetividade dos direitos.

Por fim o artigo A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO DIREITO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS de Gabriela Natacha Bechara e

Horácio Wanderlei Rodrigues, abordam o ensino de História do Direito nos cursos jurídicos brasileiros verificando de que modo a disciplina História do Direito e/ou o seu conteúdo é distribuído na grade curricular.

Epistemologia e a Docência

Neste bloco, Carlos Pinna De Assis Junior e Osvaldo Resende Neto iniciam investigando A RELEVÂNCIA DO ENSINO JURÍDICO NO DESPERTAR DA VOCAÇÃO DO DISCENTE. No artigo concluem que o ensino do Direito deve resistir à vertente mercadológica e ultrapassar a tecnicidade, despertando as aptidões pessoais do discente porquanto ser esta uma necessidade que visa a salvaguarda da própria sociedade moderna.

Em A PESQUISA E O DIREITO COMPARADO: UM PANORAMA EVOLUTIVO E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO BRASIL, Eduardo Gomes Ribeiro Maia e Jussara Maria Moreno Jacintho, estudam os desafios enfrentados no Brasil relativos à pesquisa em direito comparado, fazendo, assim, uma análise evolutiva.

Camilla Passos Oliveira Barreto e Carlos Alberto Menezes apresentam o artigo a EPISTEMOLOGIA E O AMADORISMO NA PESQUISA CIENTÍFICA EM DIREITO NO BRASIL, no qual propõem o enaltecimento da epistemologia no ensino jurídico brasileiro, com vistas a superar o amadorismo na pesquisa jurídica.

Em REFLEXÕES SOBRE O EDUCADOR JURISTA E A CONCRETUDE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO ENSINO SUPERIOR, Jackson Passos Santos e Fernanda Macedo propõem a reflexão do papel do educador jurista na efetividade da educação jurídica no ensino superior.

Metodologias de Ensino

Hector Luiz Martins Figueira e Larissa Pimentel Gonçalves Villar no artigo ENSINO JURÍDICO E FORMAS PLURAIS E DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO abordam o mecanismo de ensino jurídico e suas práticas, demonstrando como a metodologia empírica ajuda na compreensão de um novo modo de se pensar o Direito.

Guilherme Augusto Melo Batalha De Gois escreve sobre A METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR VERSUS MÉTODOS A SEREM APLICADOS EM AULA: DESAFIOS E

CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS PELOS PROFESSORES, ALUNOS E UNIVERSIDADES, no qual analisa o exercício da docência no ensino superior, especialmente, na aplicação de metodologias ativas em sala de aula.

Marcia Teixeira Antunes e Mari Cristina de Freitas Fagundes abordam a FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE DIREITO: SALA DE AULA INVERTIDA COMO METODOLOGIA POTENTE PARA O COMBATE À EVASÃO. No artigo destacam a relevância da flexibilização dos métodos de ensino e aprendizagem nos cursos de Direito na contemporaneidade, e apresentam o método de ensino da "sala de aula invertida".

Também sobre Metodologia de Ensino, o artigo "VAZIO PLENO": DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO E POSSIBILIDADES CRIATIVAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO de Carolina Grant Pereira investiga as condições de possibilidade para o alcance do que se convencionou chamar de "vazio pleno", enquanto decorrência da descolonização do pensamento e abertura para possibilidades criativas nos cursos de graduação em Direito no Brasil.

Paulo Vitor Valeriano dos Santos e Luiza Machado Farhat Benedito escrevem o artigo intitulado O ENSINO JURÍDICO SOB A ÓTICA DA GAMEFICAÇÃO no qual apresentam a Gameficação como uma metodologia inovadora e capaz de promover um aprendizado eficaz.

Em a DESMISTIFICANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SERIA UMA FORMA DE ENSINAR EFICAZ?, Roberta Furtado de Arraes Alencar e Castro e Gabriela Martins Carmo realizam uma análise dos aspectos positivos e negativos da educação a distância (EAD), tanto para os alunos como para os professores. Para verificar se o modelo de ensino a distância é adequado e eficaz ao aprendizado na educação superior.

Outro artigo sobre a EAD apresentado por Bárbara Silva Costa e intitulado EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: UM DEBATE NECESSÁRIO, apresenta uma reflexão acerca das oportunidades e dos riscos envolvendo a educação a distância em Cursos Jurídicos.

Políticas Públicas Educacionais

Fabrício Veiga Costa e Vinicius De Araujo Ayala apresentam o artigo o PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO DISCENTE SURDO, AUTISTA OU DISLEXO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM DIREITO: UM ESTUDO ACERCA DA

APLICABILIDADE DO ARTIGO 28, PARÁGRAFO 1. DA LEI 13.146/2015, no qual investigam o acesso ao processo pedagógico especializado do discente autista, surdo e dislexo nos cursos de direito.

Por fim, no artigo ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO E PROUNI: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO CURSO DE DIREITO, José Diego Martins de Oliveira e Silva e Vicente Bandeira de Aquino Neto se propõem a analisar como o PROUNI impacta no ensino e na aprendizagem dos cursos de Direito.

Boa leitura a todos.

Os Coordenadores:

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues – IMED

Prof. Dr. Carlos André Birnfeld – FURG

Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - UNIMAR / FMU

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

EPISTEMOLOGIA E O AMADORISMO NA PESQUISA CIENTÍFICA EM DIREITO NO BRASIL

EPISTEMOLOGY AND AMATEURISM IN SCIENTIFIC RESEARCH IN LAW IN BRAZIL.

Camilla Passos Oliveira Barreto
Carlos Alberto Menezes

Resumo

Quanto à pesquisa científica em Direito no Brasil, percebe-se um verdadeiro amadorismo. Buscando analisar o problema da falta de estímulo e interesse na vida acadêmica é que se propõe o enfrentamento às seguintes questões: parte das pessoas se satisfaz com as verdades que lhes são postas sem se questionar, tornando-se replicadores de ideias existentes; a acomodação impede a busca pelo verdadeiro conhecimento. A pesquisa interessada na titulação, em detrimento do engrandecer da sabedoria, acarreta a carência de inovação, tornando a produção científica em Direito deprimente. Propõe-se como metodologia para reverter esse quadro o enaltecimento da epistemologia no ensino jurídico brasileiro.

Palavras-chave: Direito, Pesquisa, Amadorismo, Metodologia, Epistemologia

Abstract/Resumen/Résumé

As for the scientific research in Law in Brazil, one perceives a amateurism. Seeking to analyze the lack of stimulation in academic life is that it is proposed to face the following questions: part of the people is satisfied with the truths that are put to them without questioning, becoming replicators of existing ideas; accommodation prevents the search for knowledge. The research interested in the titration, to the detriment of the wisdom, entails the lack of innovation, making the scientific production in Law depressing. It is proposed as a methodology to reverse this framework the epistemology in Brazilian legal education.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Law, Search, Amateurism, Methodology, Epistemology

1 Introdução

O sistema atual de ensino jurídico no Brasil, voltado para a dogmática e para as aulas expositivas, peca pela ausência de incentivo à pesquisa e à produção científica.

Esse modelo expositivo advém da Escolástica, que seria um corpo de doutrinas consolidadas no século XIII, como uma combinação entre ensinamentos aristotélicos e religiosos, no qual se tentava dizer o Ser pela fé – elementos de origem peripatética (aristotélica), do ensinar andando.

Sendo assim, havia um verdadeiro equilíbrio entre o argumento da autoridade e a evidência racional no ensino. Em um caráter de complementariedade na visão de São Tomás de Aquino, e num caráter de Filosofia autônoma, reflexão independente da fé, para Descartes. A partir deste, e como herança do Renascimento, teceram-se críticas a Aristóteles e à Escolástica, principalmente no tocante à noção de método e universo infinito.

No pensamento cartesiano, a ciência não se dissociava da sabedoria, rompendo com os pensamentos renascentistas e transformando-se em um inovador, revolucionário científico.

É nesse cenário que se questiona: Por que é importante o conhecimento? Em verdade, a sua procura deve se transformar em verdadeira paixão, despertando o questionamento e o ser crítico dos humanos, a fim de que se fuja do vão em busca do perene. Seria a busca pela verdade absoluta um eterno confiscar de almas das escuridões da ignorância, em razão de o conhecimento ser a completa utilização do raciocínio lógico.

Entretanto, essa sabedoria e busca pela verdade não devem ser perseguidas com o escopo de alcançar materialidades humanas, mas pelas divindades espirituais que elevam a alma, na visão de Sócrates, bem como desenvolvem a autoestima do estudante. Quem conhecesse a verdade nunca voltaria a um estágio anterior, a não ser que se readequasse às trevas da ignorância.

Assim, o pensamento socrático afirma que a educação, seria prisma maior da evolução, mas não da maneira como era propagada à sua época, que se fazia inserir onde não lhe convinha. Ironicamente ou não, essa batalha sobre a busca do conhecimento e da verdade atravessou gerações e perpassou pelas teorias de filósofos, sociólogos, psiquiatras, pedagogos continuando deveras atual.

O que se questiona no presente trabalho é uma possível falha na metodologia de ensino, pela ausência de incentivo e estímulo ao desenvolvimento racional e crítico, que repercute nos resultados e no quadro caótico que se vive hoje, em razão da massificação da

educação nos moldes da valorização da quantidade em detrimento da qualidade, traduzida numa incipiente pesquisa científica, principalmente, no tocante ao ensino jurídico.

O conhecimento tem limite? Onde começaria o conhecimento? Essas perguntas traduzem-se em aporia filosófica. Para o pensamento socrático, o conceito de alcance do bem estaria no livre-arbítrio de instruir-se, ou seja, o conhecimento não deveria ser imposto ao homem livre, apesar de ser uma ferramenta para fazer ver o invisível (inteligível).

A educação deveria ser o meio para a conversão de almas, não no sentido de impor conhecimento, mas de direcioná-lo apenas e, por conseguinte, despertar aqueles que possuíam aptidão para tal, para que saibam distinguir o justo, o belo e o bem.

A busca pelo conhecimento e pela verdade é necessária na vida de todos os pesquisadores e a Epistemologia, para isso, tem uma importância fundamental. Incentivar esse estudo estimularia a pesquisa científica, tornando o ser crítico de si mesmo, na solução de problemas, não só de ordem prática, mas também de ordem teórica. Por ser trabalhoso o processo, percebe-se a defasagem da produção acadêmica no campo jurídico hoje, a qual tem se constituído, basicamente, de meras repetições.

Diante desse cenário, propõe-se, nesse curto ensaio, o problema central: mostrar as possíveis causas desse amadorismo do pesquisador de Direito, salvo raríssimas exceções, e indicar sutilmente uma forma viável e não utópica para solucionar esse contexto.

Seria possível reverter o quadro sombrio do futuro da pesquisa jurídica no Brasil? A que se deve a falta de interesse para a produção acadêmica? Há verdadeira acomodação por parte dos estudantes? Ausência de espírito pesquisador reflete na replicação de teorias prontas? O ensino como produto mercadológico afetou a produção acadêmica? A Epistemologia como propedêutica seria um caminho? Com o escopo de responder a essas questões, é que se propõe o que se segue.

2 O que levou ao amadorismo na pesquisa científica em Direito no Brasil?

Em se tratando de metodologia de ensino, os modelos impostos sempre foram alvos de crítica. O clássico Sócrates (PLATÃO, 1997, p. 231-233) criticou o sistema de ensino que vigia à sua época (e porque não dizer com resquícios ainda hoje vigentes). Os que tinham conhecimento detinham poder, e, ainda que fosse explicado o caminho do bem, não abdicariam deste poder.

A riqueza, no pensamento socrático, estaria em ser feliz: uma vida virtuosa e sábia. Só assim, dotados dessas virtudes, seriam competentes para ensinar ou governar. E o erro de alguns é encantar-se com o poder dele decorrente e não se desprender, não compartilhar e não se desvencilhar dessas amarras.

Enxergar como rivais seus possíveis concorrentes é outro erro gritante e que permeia o mundo acadêmico, principalmente quando se fala do curso de Direito, levando à falta de cooperação e análise conjunta dos problemas sociais que clamam por soluções.

É exatamente contrariando esses termos que Descartes (1996, p. 15-19) fala sobre a pureza da construção individual desprovida de influências externas. Qualquer pensamento, indivíduo, obra, ciência que seja fruto da fragmentariedade de raciocínios diversos não poderia ser tão eficaz quanto aquele concebido sozinho.

Após as reflexões sobre a derrubada de uma ordem institucional para que nova ordem renasça, Descartes conclui: em alguns casos, mais cômodo e uniforme seria seguir os caminhos já traçados do que construir novos caminhos, que embora sejam mais eficazes, demandaria maior trabalho e desgaste.

Assim, a filosofia cartesiana pretendia desincumbir-se de preconceitos, de verdades absolutas tidas anteriormente como indubitáveis. Visava combater também aqueles que, por modéstia, talvez, acham-se menos capazes que os seus preceptores, e, nesse caso, recebiam todo o conhecimento como se verdade fosse, replicando-a, não procurando buscar por meios próprios novos caminhos (DESCARTES, 1996, p. 20).

Partindo dos pressupostos teórico-socráticos, como visto anteriormente, de que o ensino não deveria ser imposição, mas sim direcionamento, deve-se acreditar que, se há espaço reservado ao fracasso, assim também há o espaço para o sucesso. Desta maneira, não é crível que o caótico quadro da pesquisa jurídica científica no País seja de todo irreversível.

Foi da cultura de que para ensinar o Direito o professor deveria ser Advogado ou servidor público (juiz, promotor, procurador etc), que se arraigou na sociedade acadêmica a confusão entre atuação profissional prática com ser bem sucedido no processo de pesquisa científica e desenvolvimento do papel de docente.

Com esse contexto, o que se formou foi um curso expresso e condensado, voltado para estudo das provas semestrais, ensinando-se a pura dogmática-positivista por manuais de exposição e comentários perfunctórios de dispositivos legais, desvinculado do incentivo da propedêutica (HARTMANN, 2017).

Como bem pontua Hartmann (2017):

> Não há um problema de pesquisa, não há uma pergunta relevante formulada, não existem hipóteses. Acima de tudo, não há o esforço para responder perguntas *novas*. Há apenas repetição de opinião ou defesa de uma tese tal qual em uma petição. Mais recentemente o número de dissertações e teses aumentou, ao mesmo tempo em que surgiram revistas acadêmicas procurando artigos resultantes de pesquisa inovadora. Mesmo assim, os textos continuam sendo em sua vasta maioria meros ensaios. A pesquisa que se pretende teórica, mas é mal feita é talvez o maior problema. Já a pesquisa empírica é quase inexistente.

De acordo com a os ensinamentos do filósofo inglês Karl Popper (2004, p. 51), o progresso da busca pelo conhecimento e pela verdade adviria da instrução e seleção, das tentativas e das refutações. Deve-se ser crítico das próprias teorias para progredir. Errar inúmeras vezes para que, com a experiência, chegue-se ao resultado ideal.

Se assim não o fizer, haverá de ter informações/críticas externas que nunca serão imparciais, mas sim dotadas de valores e, portanto, ineficazes para o progresso. Não há observação alheia pura ou desinteressada. Devem-se analisar teorias ou experimentações desprovidas de preconcebidas ideias. A objetividade repousa no criticismo e essa é a chave do progresso.

Nesse contexto, deve-se destrinchar o porquê da baixa produção científico-jurídica de qualidade no curso de Direito nas instituições de ensino brasileiras. Encontradas as razões, analisadas especificamente, devem-se robustecer os argumentos na tentativa de solucionar esse problema atual, com vistas a mudar o futuro da pesquisa científica.

A priori, parte-se da hipótese de que, crescentemente, as pessoas, no geral, buscam informações rasas por desinteresse e preguiça intelectual, percorrendo os roteiros mentais da acomodação, negligenciando o ato de questionarem-se, assumindo como verdadeiros os fatos que lhes são postos pela mídia, pelas redes sociais, enfim, replicando teorias prontas, muitas vezes falaciosas, deixando de investigar até a veracidade da autoria ou a verossimilhança das informações.

Pesquisar é ato trabalhoso e requer esforço e dedicação ímpares, qualidades que estão, imagina-se, em falta nos alunos do curso de Direito dos últimos tempos e na sociedade moderna como um todo.

Uma segunda possível razão para tal cenário advém do fato de ter sido difundida a ideia do estudo obrigatório e da crescente busca pelo acúmulo de titulações em detrimento do verdadeiro saber. Conquista-se a propriedade do título, entretanto quase nada se tem concretamente sobre o gozo deste conhecimento. Aprende-se, porém não se apreende. O ensino superior, principalmente, tem se tornado verdadeira máquina lucrativa, havendo

influências econômicas no setor social da educação que acarretam nessa massificação do ensino e perda da qualidade (HARTMANN, 2017).

Por último, relacionam-se essas mazelas, possivelmente, à produção jurídico-científica deficiente e deprimente. É nesse cenário que se encontra o ensino jurídico no Brasil e, consequentemente, a pesquisa científica em tal área: sombrio, caótico, superficial e amador. A análise que se pretende a partir de agora é destrinchar essas possíveis causas supracitadas, com base nessas proposições hipotéticas, sem a pretensão de findar as análises sobre tão importante assunto.

2.1 Acomodação mental e repetição de teorias prontas

A falta de incentivo à pesquisa científica em Direito no Brasil, possivelmente, é reflexo da ausência de estímulo financeiro à vida acadêmica, que possui tempo de formação maior que a conquista para altos cargos públicos, por exemplo, mas que, no entanto, não é bem remunerada como estes, constituindo-se em verdadeira fonte de renda secundária, *hobby* ou atividade complementar dos docentes. A negligência em cuidar desse quadro culminou no que se vê hoje: praticamente, a ausência de acadêmicos voltados especificamente à produção e à pesquisa científica, e, pior, à empírica (HARTMANN, 2017).

É cediço que o processo endógeno da apreensão e do conhecimento, tendo como escopo a criatividade e o criticismo, é iniciado com o ato de pesquisar, como método pedagógico que relaciona a teoria à prática (VERONESE, 2006). Assim, a pesquisa é atividade imprescindível à análise adequada das práticas vigentes e para que surja inovador conhecimento capaz de modificá-las ou melhorá-las.

Por ser esse ato trabalhoso, a pesquisa é negligenciada, pois, antes de tudo, requer máxima dedicação, concentração e zelo. É um verdadeiro processo. Para Umberto Eco (1998, p. 5), elaborar uma tese de pesquisa envolve os seguintes aspectos:

> 1. Identificar um tema preciso; 2. Recolher documentação sobre ele; 3. Por em ordem estes documentos; 4. Reexaminar em primeira mão o tema à luz da documentação recolhida; 5. Dar forma orgânica a todas as reflexões precedentes; 6. Empenhar-se para que o leitor compreenda o que se quis dizer e possa, se for o caso, recorrer à mesma documentação a fim de retomar o tema por conta própria.

Percebe-se que elaborar uma tese traduz-se em aprender a ordenar as próprias ideias e os dados encontrados, consistindo em verdadeira experiência metódica de trabalho, a fim de elaborar um estudo que seja objeto para pesquisa de outros (ECO, 1998, p.5). A descoberta de

novos conhecimentos é, essencialmente, isso: revelar aprendizados para as presentes e futuras gerações, baseado no que foi experimentado ao longo dos tempos.

Só de imaginar esse processo tão metódico e reflexivo, é imaginável que boa parte das pessoas se sinta desestimulada, dominada por uma preguiça intelectual tamanha, a qual se deixa reger pelas informações em larga escala à distância de um *touch screen*, tornando-se meros repetidores de teorias prontas, sem qualquer esforço para inovar ou acrescentar conhecimento ao mundo acadêmico-jurídico, fazendo o mínimo para alcançar a nota base para aprovação ou a obtenção de títulos e nada mais a contribuir.

Pertinente, pois, as críticas acerca da inexistência de espírito voltado às aptidões científicas e doutrinárias no referido diploma de normas, deveras retórico e infimamente objetivo (PESSOA, Adélia M., 2013, p. 26). Os objetivos e o perfil dos estudantes do ensino jurídico nos últimos anos mudaram de forma drástica. Apesar da evolução tecnológica que acompanha a modernidade, há verdadeira involução do espírito humano quanto à inquietude na busca pelo saber.

2.2 Conquista da titulação *versus* ausência do verdadeiro conhecimento

A massificação do ensino como um todo, e, especialmente, do jurídico no Brasil, possivelmente se originou de uma mudança nos paradigmas sociais, no sentido de que a democratização do ensino seria alcançada com uma maior facilidade no ingresso de pessoas às universidades. O mito de que quem detivesse escolaridade alcançaria destaque no meio social levou massas a enfrentarem Escola, Graduação e pós-graduação, apenas em busca do título e não do verdadeiro conhecimento, como requisito para a empregabilidade.

Esse verdadeiro mercado capitalista do ensino jurídico, no Brasil, vem crescendo desde após o período monárquico. Essa trajetória histórica é retratada por Adélia Pessoa (2013, p. 39), veja-se:

> Com o advento da República findava o monopólio das Faculdades de São Paulo e Recife. Surgem faculdades livres, estaduais e particulares. Às duas faculdades, criadas em 1827, acrescentaram-se 14 instituições de ensino jurídico até 1930 (algumas tiveram vida efêmera). A Faculdade Livre de Direito da Bahia foi a primeira a funcionar no novo regime, tendo sido instalada em 18 de abril de 1891. No Distrito Federal surgem duas faculdades, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e a Faculdade Livre de Direito. Minas Gerais teve inaugurada oficialmente sua faculdade de Direito, em 10 de dezembro de 1892, na então capital do Estado, Ouro Preto, tendo papel de destaque em sua fundação, o então presidente de Minas, Afonso Pena. O Rio Grande do Sul instituía a Faculdade de Direito de Porto Alegre, em 1900. A Faculdade Livre de Direito do Pará foi oficialmente instalada em 31 de

> março de 1902 e a do Ceará surgiria em 1903, tendo ambas recebido influência da Faculdade do Recife. A do Amazonas apareceria em 1909.

A notícia ruim é que esse quadro não estagnou, ao revés, cresce exponencialmente a cada dia, com dados, inclusive, de que o Brasil, sozinho, teria mais cursos de Direito que todos os países do mundo juntos[1]. Porém, de nada adianta tornar-se uma indústria de diplomas desprovida de avanços tecnológico-científicos de pesquisa para o melhoramento das mazelas da sociedade.

Desta maneira, como um fenômeno social não muito recente, a discussão sobre a missão de uma universidade é sempre oportuna. Instigado por essa questão, Bertrand Russell (2003), no prefácio de sua obra *Wisdom of the West,* traz o duplo comportamento que o indivíduo pode ter diante do desconhecido: o que aceita as verdades dos outros, que a dizem baseados em livros, mistérios ou outras fontes de inspiração; e o comportamento que insiste em sair em busca por si mesmo. A esse último Russell denomina de "o caminho da ciência e da filosofia".

Num aspecto geral, percebe-se que se a busca pelo conhecimento é o objetivo principal da genuína educação, não seria crível que a função da Universidade seja superlotar os acadêmicos com o maior número possível de fatos/informações. Ao revés, a essência da universidade, como advém da própria etimologia, é apenas inculcar nos estudantes a universalidade de matérias, instigando o exame crítico e a compreensão de critérios gerais (RUSSELL, 2003, p. 72-76).

Assim, acredita-se que, com essa ideia difundida de democratização do ensino e participação desenfreada e irracional da sociedade em todos os seus sistemas, ocorreu a capitalização do ensino e a massificação de matrículas. O que se tem buscado é a propriedade de titulação do acadêmico e a formação individual profissional, sem profundidade qualitativa. Isso se deve, certamente, a uma verdadeira invasão do setor econômico no setor educativo.

Convém lembrar os sistemas funcionais da sociedade de Nikolas Luhmann sobre os setores acima mencionados. A autopoiese do Direito e dos diversos setores da sociedade é vista individualmente e quando há influência indevida de um setor no outro, de maneira a não haver uma combinação, mas uma verdadeira dominação, ocorre o descompasso e o mau funcionamento do sistema invadido dentro do todo social. Assim é a relação que se nota da influência do setor econômico no setor educacional (URTEAGA, 2010, p. 307).

[1] Vide notícia disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>. Acesso em: 1º.03. 2018.

Para Luhmman, as pessoas individualmente consideradas é que são responsáveis por sua carreira, como resultado da sua formação própria, seja ela no aspecto do sistema educativo, seja ela concernente a um plano e anseios individuais, na essência do que se é. Para ele, o estrato social ao qual se pertence não determina mais o seu destaque na sociedade ou a carreira conquistada, tendo a facilidade de acesso à educação papel influenciador, mas não determinante desse quadro (MATHIS, p. 20).

Assim, a procura por títulos e por especializações, apenas por entrar no mundo acadêmico, desprovida de tradição científica crítica de serem guiados pelos enigmas grandiosos, mas apenas obedecendo a comandos técnicos que nada solucionam na prática, é um caminho que não deve dar grandes frutos, ainda que demonstrada uma suposta importância nas trivialidades escritas em textos aparentemente complexos e incompreensíveis (POPPER, 2004, p. 42).

Nesse contexto atual deficiente em inovação e pesquisa jurídico-científica, com a replicação de teses conhecidas, observa-se uma estagnação crítica dos estudantes enquanto seres humanos e pesquisadores. E isso é tratado de maneira sagaz por Popper (2004, p. 67-69), quando afirma que uma teoria, para demonstrar avanço, deve primeiramente conflitar com a anterior, ou mesmo, derrogá-la, por isso, seria revolucionário. Por quebrar paradigmas, mas também deveria explicar o sucesso da anterior, mostrar como se sustentou até então.

Um trabalho intenso de criticidade e lógica é o que permeia a vida do pesquisador. A forma da ciência como posta por seus ditos conhecedores deve ser criticada sempre que possível. Na forma e no conteúdo, não têm passado de réplicas, de repetições tediosas, de acúmulo de conhecimentos já descobertos e idealizados, valorizados quantitativamente. Obedecem a um formalismo vazio que contorna conteúdos aparentemente dotados de diversidade. Para os que impõem o seu saber, quem assim não crê, não alcança o inteligível absoluto do conhecimento posto como verdadeiro e, o que dele difere é simplesmente rechaçado, não por seus próprios motivos, mas por um absoluto já posto anteriormente (HEGEL, 1992, p. 28).

Por isso, diz-se que o progresso nas ciências, e especialmente na pesquisa, poderá ser analisado racionalmente antes mesmo de ser experimentado. Os avanços de objetividade científica não se devem unicamente à objetividade ou racionalidade do cientista, pois que as grandes descobertas foram guiadas por critérios de intuição não racionais, ou mesmo, inconscientes, do ser em si, em sua essência crítico, despido da preguiça intelectual e da acomodação mental (POPPER, 2004, p. 68-70). É essa transformação interna que refletirá na mudança dos panoramas.

2.3 Entraves da pesquisa em Direito e o reflexo na produção acadêmico-jurídica atual

A consequência de uma sociedade que se nutre de rapidez e de informações na velocidade da luz reflete diretamente no campo da pesquisa científica. O árduo trabalho do pesquisador é visto como empecilho ou algo não lucrativo na vida de alguns acadêmicos, que buscam ascensão econômica e titulações o quanto antes, não importando o conteúdo, mas a forma da qual se revestirão quando diplomados.

O psiquiatra Frederick Perls (1977, p. 57), essa questão é posta da seguinte maneira:

> Para viver, um organismo precisa crescer física e mentalmente. Para crescer, precisamos incorporar substâncias de fora e, para torná-las assimiláveis, necessitamos desestruturá-las. Consideremos a ferramenta elementar da desestruturação agressiva, os dentes. Para formar as proteínas altamente diferenciadas da carne humana, temos de desestruturar as moléculas do nosso alimento. Isto ocorre em três estágios: mordendo, mastigando e digerindo. Para morder, temos os incisivos, os dentes da frente que nossa cultura foram parcialmente substituídos pela faca. O primeiro passo é cortar pedaços grandes em pedacinhos. Em segundo lugar, moemos os pedacinhos transformando-os em uma massa com a ajuda de nossos molares [...]; finalmente há a desestruturação química no estômago, pelos ácidos solventes [...]. Não só os dentes, mas também os músculos do queixo, mãos e palavras são instrumentos de agressão. Esta resulta do trabalho orgânico de todas as partes da personalidade.

A agressão funciona como característica intríseca ao desenvolvimento humano, como um processo fundamental para o crescimento emocional, intelectual e mental. No entanto, o psiquiatra trabalha o conceito como um método de destruição, no sentido de desestruturação e não como aniquilamento. Tais processos não se confundem. Essa agressão destrutiva é vista de maneira positiva e, portanto, paradoxalmente, construtiva, em razão de assim aumentar a capacidade de aprimoramento do senso crítico, da proatividade e do inteligível (PERLS, 1977, p. 57).

Esse processo agressivo funcionaria como um primeiro entrave ao interesse na produção acadêmica. Outro grande desafio para o iniciador em pesquisa científica é o temor ao erro. Na visão do psiquiatra Perls (1977, p. 18), não se devem temer os erros, em razão de estes não serem vistos como pecados. Não se deve buscar o perfeccionismo de maneira a estar isento de críticas ou de contestações externas.

Essa procura pelo perfeito leva, inevitavelmente, ao que Perls chama de "tortura mental, maldição e prisão". A perfeição, para ele, deve ser sentida e permitida e os erros devem ser cometidos sem receio, até por serem formas diferentes de fazer alguma coisa, que poderá, inclusive, culminar em algo criativamente novo (PERLS, 1977, p.18).

Assim, o valor do erro e do problema está no modo de como compreendê-lo. Apenas tentando resolver e fracassando nessa tentativa, testando as soluções inicialmente encontradas para ver que não servem, encontrando dificuldades, familiarizando-se com os problemas e com as falhas deles decorrentes é que se alcançaria o desenvolvimento do ser crítico, racional e útil ao estudo científico. (POPPER, 1975, p. 172-174)

Nesse contexto, a experiência culminaria em habilidade de superar as incertezas inevitáveis dos iniciantes. A ansiedade sempre permeará amadores e experientes inevitavelmente. Escrever e teorizar sobre o que se pretende é tarefa árdua, devendo-se conhecer ao máximo o assunto, até ser elaborado um primeiro rascunho. A pesquisa é, antes de tudo, processo. Deve-se dividir o todo complexo em partes manejáveis, sempre superando as dificuldades e seguindo em frente (BOOTH, 2000, p. 29-31).

Todos esses entraves encontrados pelo acadêmico, iniciante ou experiente, ao longo do processo de pesquisa, indubitavelmente, refletem no cenário da produção científica deficitária no Brasil, principalmente no que concerne ao ensino jurídico. E não é à toa que tal fenômeno acontece. Perceba-se.

Segundo Habermas (2000, p. 19), a expectativa do novo no futuro só se cumpre por meio da reminiscência de um passado oprimido. A partir de tal ideia, enaltece a tese de R. Koselleck a respeito da crescente diferença entre expectativa e experiência, e que essa expectativa se daria num futuro, tudo para tentar renovar a consciência moderna do tempo.

Importante ressaltar o seguinte dizer de Habermas: "Aberto ao futuro, o horizonte de expectativas determinadas pelo presente comanda nossa apreensão do passado" (HABERMAS, 2000, p. 21). Assim, o filósofo traz a ideia acerca da história da recepção, que apesar de apresentada por outros em diferentes versões, todas conjugariam um ponto em comum: "o olhar orientado para o futuro dirige-se sempre do presente para um passado que está ligado, enquanto pré-história, a nosso respectivo presente, como por meio da corrente de um destino universal." (HABERMAS, 2000, p. 21). Assim, no presente existiria uma carga de responsabilidade, como consequência do passado, para a mudança do que está por vir.

Walter Benjamin, entretanto, revoluciona esse entendimento, apenas trazendo uma inversão quanto à insatisfação das expectativas, que, para este, estão concentradas no passado. Assim, as expectativas insatisfeitas no passado é que nos nortearia a um futuro e ao progresso. Desta maneira, deveria haver uma solidariedade das gerações com seus antepassados, e isso constituiria uma repartição de responsabilidades, cujas expectativas e suas frustrações deixariam de se concentrar apenas no futuro, pois isso acarreta em sobrecarga de um presente, que se torna problemático (HABERMAS, 2000, p. 22).

Nessa relação de passado, presente e futuro, deveras notório, pois, o reflexo de um passado mal conduzido historicamente no que concerne ao ensino e à produção jurídico-científica do Brasil nos tempos atuais. Entretanto, não se deve sobrecarregar a geração presente atribuindo-lhe toda a responsabilidade pelo que passou, cobrando maior produção em números, o que, inevitavelmente, culminou na falha qualitativa desse processo metódico-produtivo.

O que certamente deverá ocorrer, acredita-se, é a dita solidariedade das gerações, atribuindo essas expectativas e responsabilidades também às gerações passadas e futuras, no intuito de desafogar a presente, a fim de que possam, sem o peso do alcance de números e metas quantitativas, bem como sem o peso da carga de responsabilização pelas frustrações do passado, realimentar o espírito crítico e fomentar a pesquisa útil, inovadora e de excelência.

3 A Epistemologia como metodologia do ensino para alavancar esse cenário

O presente tópico, após as reflexões supramencionadas, objetiva trazer o eloigo da Epistemologia, Teoria do Conhecimento, a qual suscita o desenvolvimento do ser crítico e racional, na pretensão de, com tal progresso, propor alterações no cenário deficiente da pesquisa em Direito brasileira, por se tratar de propedêutica eficaz na metodologia do ensino científico-jurídico.

O que seria conhecimento? Essa é a indagação formulada a partir de Sócrates para Teeteto, a qual não é respondida, apesar de análises profundas das teorias tidas até então. Discursam sobre o conhecimento como um caminho que só seria alcançado pela apreensão em sua essência enquanto ser pensante, usando do raciocínio para que seja concebida a verdade das coisas, e não somente aquilo que é sentido, ou percebido pelas sensações, mas sim pelo que possa vir a ser. (PLATÃO, 2001)

Após confundir Teeteto, Sócrates conclui seu raciocínio afirmando que o conhecimento não seria pura e simplesmente a opinião verdadeira, nem a racional, nem o notado nas diferenças, plantando sua semente maiêutica (PLATÃO, 2001). Sócrates é uma espécie de incitador de debates, um polemizador, que cria dúvidas e anseios no ser pensante para que possa raciocinar e, por si mesmo, chegar às suas próprias conclusões. Esse, acredita-se, deveria ser o papel precípuo do docente no ensino jurídico: incitar a criticidade dos discentes através da discussão.

É através do diálogo e da discussão fomentada entre os estudantes que se estaria buscando o melhoramento dos resultados qualitativos da produção científica. Entretanto, essa

ideia é criticada mesmo pelo corpo docente, uma vez que há alguns professores que acreditam ter o papel único de educar lançando o máximo de informações aos discentes, não desenvolvendo atividades reflexivas ou de visão crítica, e alguns deles consideram a discussão sem grande valor imediato, pois creem que as benesses motivacionais positivas da dialética estariam sendo supervalorizadas, e que, pela exiguidade temporal da aula, seria mais prudente que os próprios docentes falassem, por serem detentores, teoricamente, do assunto a ser ministrado (LOWMAN, 2004, p. 158).

Na mesma linha negativa acerca da dialética em sala de aula, existem outros docentes que veem na discussão uma renúncia tácita do compromisso de conduzir a aula ou como uma forma ilusória de dar voz aos discentes, fazendo-os se sentirem importantes pela necessária condição de se manifestarem (LOWMAN, 2004, p. 158).

Percebe-se que essa ideia acerca do papel maiêutico e incitador de dúvidas por parte dos docentes no incentivo à criatividade e motivação do aluno é, antes de tudo, recebida com certas ressalvas por eles próprios. O desafio na construção epistemológica como metodologia do ensino não é só dos alunos, mas também na formação dos professores, que ainda criam certas resistências a esse modelo, não sendo objetivo do presente estudo a influência epistêmica na formação docente, tecendo-se apenas comentários *en passant*.

Continuando os trabalhos de enaltecimento da Epistemologia, para Kant (2001, p. 62-63), o conhecimento nasce da experiência, adquirida a partir da percepção das coisas sensíveis. Entretanto, nem todo o conhecimento deriva da experiência, mas sim da nossa própria capacidade de apreensão sobre as matérias conhecidas, seriam as impressões dos sentidos. A questão levantada por Kant é se existiria algum conhecimento afora esses empíricos. É aí que ele traz o conhecimento denominado *a priori*, que não seria aquele adquirido aparentemente *a priori*, mas com bases nas experiências. Seria, pois, outro tipo de conhecimento completamente independente de qualquer experiência, chamados de conhecimentos *a priori* puros.

Um sinal seguro da diferença entre o conhecimento empírico e o conhecimento *a priori* é que este propõe uma verdade absoluta, uma universalidade rigorosa e necessária, que não admite exceção, enquanto aquele propõe uma universalidade suposta e comparativa, por indução, sendo uma extensão arbitrária da validade, pois que generaliza, transferindo para todos os casos o que foi provado da experiência feita com a maioria. Nesse contexto, enaltecendo a dificuldade prática em separar tais conceituações, Kant afirma que o conceito seria o mais próximo do conhecimento *a priori*, do princípio original e absoluto. Todavia

quando fala de conceito não é aquele adquirido a partir das experiências, mas o corpo e o conceito inerentes a ele, desprovidos de qualquer preconceito. (KANT, 2001, p. 64)

Resumidamente, de maneira pontual e concisa, Kant (2001, p. 77) enaltece que: "A crítica da razão acaba, necessariamente, por conduzir à ciência, ao passo que o uso dogmático da razão, sem crítica, leva, pelo contrário, a afirmações sem fundamento, a que se podem opor outras por igual verossímeis e, consequentemente, ao cepticismo". Assim, não se pode querer dogmatizar a metafísica por ser essa ciência da razão simplesmente não dogmática, porque não comporta rigidez, em virtude das próprias contradições da razão. Deve-se ter em mente sempre os limites do conhecimento.

De outra ótica, na obra Fenomenologia do Espírito, Hegel (1992, p. 63-73), conceitua os termos verdadeiro e falso como em constante movimento. Afirma que não se pode categoricamente dizer que um compõe o outro ou que ambos são fixos e imutáveis. Ao revés, estariam em constante movimento. Entretanto, existiriam verdades como falsidades baseadas em fatos fixos, históricos, por exemplo, que seriam o ser-aí singular e absoluto. Tecendo críticas ao dogmatismo, que seria conceituação fixa e imutável de tudo, afirma que as verdades filosóficas diferem das verdades históricas.

Para Hegel (1992, p. 47), expor uma proposição, defendê-la com argumentos, refutar o seu oposto com razões não seria a forma como a verdade poderia se manifestar. A verdade é seu próprio movimento dentro de si mesma. Mas, aquele método seria o conhecer que é exterior à matéria; o caminhar seria o conhecimento.

Concluindo, Hegel apresenta a inteligibilidade como o vir-a-ser e, enquanto isso seria a racionalidade. Afirma, assim, que todo esse movimento seria o dialético, o especulativo efetivo. Para ele, "constitui um obstáculo ao estudo da filosofia, tão grande quanto a atitude raciocinante, a presunção, que não raciocina, das verdades feitas" (HEGEL, 1992, p. 58). O sistema da ciência seria o automovimento do conceito. Conclui, sabiamente, Hegel afirmando que se vive numa época em que a universalidade do espírito está fortemente consolidada e a singularidade, como convém, tomou-se tanto mais insignificante.

Nesse diapasão, salta aos olhos, quando do estudo da epistemologia, a sua importância no tornar-se crítico, uma vez que é perceptível a desordem que tal filosofia causa nos conceitos já adquiridos e, por vezes, incrustados na essência de cada ser em si. O primeiro contato com a epistemologia causa estranheza, surpresa, confusão e eis aí o segredo para a evolução racional do ser humano: tornar-se crítico de si mesmo, questionar-se, desestruturar-se e reconstruir-se.

Está fora dos propósitos deste estudo esgotar a análise de todos os teóricos da Epistemologia, apenas se dando aqui ideias gerais de como é relevante o estudo da teoria do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de forma qualitativa como incentivo à motivação que deve guiar o pesquisador científico seja em que área for.

A pesquisa, em si, não é algo acabado e finito, muito menos linear com técnica e métodos esgotáveis (BOOTH, 2000). Não é a pesquisa um sistema concreto palpável que só aceitaria influências de realidades absolutas. A pesquisa nasce não só do sensível-concreto, mas, e principalmente, do inteligível, do abstrato.

Importante demonstrar a visão bacherladiana (BACHERLAD, 1996, p. 8) sobre esse assunto, na sua indagação central: "já que o concreto é corretamente analisado pelo abstrato, por que não aceitaríamos considerar a abstração como procedimento normal e fecundo do espírito científico?".

Para Bacherlad, a abstração seria uma forma de elevação do espírito, desestruturando as visões concretamente construídas em formas de obstáculos, tornando-o mais leve e dinâmico, flexível e evoluído. Desta maneira, a Epistemologia seria sim uma maneira viável de despertar o ser para a pesquisa, sendo um meio abstrato que alcançaria a concreção do estudo. É nesse toar que Bacherlad (1996, p. 10) enaltece brilhantemente:

> É imensa a distância entre o livro impresso e o livro lido, entre o livro lido e o livro compreendido, assimilado, sabido! Mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras. Mesmo no novo homem, permanecem vestígios do homem velho. Em nós, o século XVIII prossegue sua vida latente; infelizmente, pode até voltar. Não vemos nisso, como Meyerson, uma prova da permanência e da fixidez da razão humana, mas antes uma **prova da sonolência do saber, prova da avareza do homem erudito que vive ruminando o mesmo conhecimento adquirido, a mesma cultura, e que se torna, como todo avarento, vítima do ouro acariciado**. Insistiremos no fato de que ninguém pode arrogar-se o espírito científico enquanto não estiver seguro, em qualquer momento da vida do pensamento, de reconstruir todo o próprio saber**. Só os eixos racionais permitem essa reconstrução. O resto é baixa mnemotecnia**. (grifos nossos).

É nesse trilhar que a epistemologia tem caminho. Uma trajetória que demanda a paciência científica. A visão bachelardiana explica racionalmente esse papel, quando questiona se a criação e, principalmente, a manutenção do interesse sempre aceso pela pesquisa desprovida de interesses deveria ser o *mister* do educador. É notório que este tem papel primordial na pesquisa, entretanto o interesse, a motivação é o que dá vida à pesquisa. A epistemologia agregaria interesse ao pesquisador, o qual não deve ser visto como um fácil entusiasta, mas sim o verdadeiro pesquisador perseguidor da paciência científica, a qual, desprovida de motivação, se tornaria um verdadeiro calvário (BACHELARD, 1996, p. 12).

Considerando tais pontos, para o desenvolvimento metodológico da pesquisa, a motivação é requisito indispensável para a qualidade do que virá a ser produzido no ambiente acadêmico. Assim, Antônio Carlos Gil (2009, p. 58) traz relevante destaque:

> Convém considerar que a motivação é algo interior. *As* pressões externas podem aumentar o desejo de aprender, mas é necessário primeiramente que se queira aprender. Os psicólogos lembram que a motivação sempre tem origem numa necessidade. Esta é que determina a direção do comportamento para alvos apropriados a sua satisfação. Assim, quando alguém tem necessidade de obter determinado conhecimento, dirige sua atenção e energias para leituras, cursos, palestras e outras ações capazes de satisfazer àquela necessidade.

Assim, deve-se incutir no estudante o prazer consciente e latente da busca pela descoberta da verdade, do belo e do justo, na visão platônica. O pesquisador deve estar imbuído de motivação e interesse pelo conhecimento, para que possa contribuir de fato com a sociedade e para que se comprometa com seu próprio crescimento intelectual. É o que o bachelardianismo chama de modelagem cerebral com a verdade, devendo o interesse pelo saber ser considerado um verdadeiro amor, um "dinamismo psíquico autógeno", tendo em vista que "a ciência é a estética da inteligência" (BACHELARD, 1996, p. 13).

4 Considerações finais

Que o ensino jurídico brasileiro carrega as cicatrizes de uma negligência desordenada sobre os rumos da pesquisa científica de outrora é indiscutível.

Cabe a geração presente parte dessa responsabilidade para que esse quadro não piore ou permaneça no futuro. É urgente que haja reformas efetivas e eficazes na mudança desse panorama atual.

Notório ainda é que essa responsabilidade não pode ser atribuída em sua integralidade às gerações recentes e presentes, mas apenas parte dela, porque tal crise não ocorreu somente por esses tempos, mas por muitos fatores ao longo da história do País, como foi visto, desde após a era imperial, acarretando as consequências drásticas com as quais lidamos hoje nesse cenário de pesquisa científica deficiente no ramo.

Tantos fatores como causa deste problema ensejam soluções diversas, as quais só serão alcançadas após um desdobramento sobre cada uma delas individualmente. No entanto, um dos principais agentes envolvidos nesse processo é o próprio pesquisador, sendo chave o despertar do interesse e da motivação em seu ser.

Embora seja trazido de forma perfunctória, nesse estudo, o papel primordial do educador, que deve ser antes de tudo um incitador de dúvidas, atribuindo-se a este o semeador da maiêutica, é dentro do próprio estudante, enquanto pesquisador, que está o segredo para o despertar da paixão pelo conhecimento e pelas ciências.

Em virtude da vida acelerada da modernidade, da facilidade de contato com materiais a curta distância de tempo e espaço pela *internet*, o ser humano tornou-se mais prático e acomodado com aquilo que lhe convém, tornou-se mero replicador de conhecimentos existentes, adotando para si as verdades como lhe são postas por pura comodidade do não duvidar, uma vez que a atividade da pesquisa e da busca pelo conhecimento é um tanto quanto trabalhosa.

Nesse contexto, estudar virou mera absorção de matéria passada, sem qualquer preocupação com a verdadeira aprendizagem. O ensino virou comércio, mercado, indústria de diplomas, produzindo-os, como em um modelo fordista, em larga escala, quantitativamente, desprovidos de qualquer interesse sobre o conteúdo ou a qualidade deste ensino.

A colheita de tal desleixo não poderia ser outra. A pesquisa e produção científica no ramo do Direito no Brasil é, hoje, lastimável. É necessária uma mudança que rompa com a continuidade desse panorama o quanto antes, pois o problema já foi conhecido e reconhecido. É preciso que os estudantes sejam pesquisadores, não somente para dar soluções às mazelas da sociedade, mas principalmente para se capacitarem e tornarem-se críticos de si mesmos.

Assim, é do estudante o papel de desenvolver o interesse para a reflexão crítica acerca de tudo que lhe é apresentado, saindo da posição passiva para a ativa, verdadeiramente contribuindo com a discussão dos assuntos e até com novas ideias solucionadoras.

Deve esse estudante estar sempre estimulado, interessado na pesquisa, fogo este que só se mantém aceso através de um combustível incentivador. Nesse sentido, percebe-se que há uma relação de ingenuidade do aluno que inicia o curso de Direito, uma vez que vem de uma formação que não incentiva a pesquisa científica, devendo tornar-se mais maduro para compreender e apreender a ideia da sabedoria. O fato de a graduação ofertar disciplinas como Filosofia, Sociologia ou Antropologia, por exemplo, não supre a necessidade e a profundidade que tais ciências requerem.

É aí que a Epistemologia aparece como uma filosofia ou ciência que faz vibrar a consciência e a curiosidade pelo conhecimento, questionando, pesquisando e solucionando problemas por seus próprios pensamentos. O despertar do espírito para a criticidade e para a racionalidade é deveras eficaz.

É o entusiasta produtivo e dotado de conteúdo quem muda os rumos da ciência de maneira revolucionária e não o estudante-passivo acomodado com a oitiva dos dizeres do professor, replicando conhecimentos adquiridos por pura preguiça de pensamento quem irá ditar as soluções dos problemas sociais.

Os conceitos imóveis e fixos, trazidos em cadeias herméticas, acerca do conhecimento já não valem mais. A replicação de ideias já concebidas num sistema de direito já não mais acrescenta qualitativamente. A sociedade atual urge pela ruptura desse modelo acadêmico jurídico científico que nada produz de eficaz. E é na Epistemologia, como propedêutica, que reside a saída de emergência em meio ao caos atual.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Contraponto: Rio de Janeiro, 1996.

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

CONSELHO FEDERAL DA OAB. **Brasil sozinho tem mais faculdades de direito que todos os países.** OAB NOTÍCIAS. 14 out. 2010. Brasília. Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>. Acesso em: 1º jan. 2018.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

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

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade:** doze lições. Tradução de Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HARTMANN, Ivar A. **Carta a um jovem pesquisador do direito.** Jota. Disponível em: <https://jota.info/carreira/carta-a-um-jovem-pesquisador-do-direito-16052017>. Acesso em: 04 jan. 2018.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do espírito.** Parte I. 2. Ed. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** 5. ed. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. Tradução de Arue Horara. São Paulo: Atlas, 2009.

MATHIS, Armin. **A sociedade na teoria dos sistemas de Niklas Luhmann.** Disponível em: < https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/luhmann_05.pdf> . Acesso em: 30 jan. 2018.

PESSOA, Adélia Moreira Guimarães. **Ensino jurídico no Brasil: da implantação à reforma universitária.** In: PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (org.). Reflexões sobre a docência jurídica. Série Estudos de Metodologia. Volume 1. Aracaju: Evocati, 2013.

PLATÃO. **A república.** Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda., 1997.

____. **Teeteto**. Tradução direta do grego de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. rev. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

POPPER, Karl Raymund. **A lógica das ciências sociais**. Tradução de Estevão de Rezende Martins; Apio Cláudio Muniz Acquarone Filho; Vilma de Oliveira Moraes e Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

____. **Conhecimento objetivo**: uma abordagem revolucionária. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

PERLS, Frederick S., In STEVENS, John O. (org**). Isto é Gestalt**. 7. ed. Tradução de George Schlesinger e Maria Júlia Kovacs. São Paulo: Summus, 1977.

RUSSELL, Bertrand. **What I Have Lived For** (prologue). 1967. Disponível em: <https://users.drew.edu/~jlenz/br-prologue.html#nstar>. Acesso em: 28 jan. 2018.

____. **A história do pensamento ocidental**: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein. Tradução de Laura Alves, Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

URTEAGA, Eguzki. **La teoría de sistemas de Niklas Luhmann.** Revista Internacional de Filosofía. Vol. XV. Málaga: Contrastes, 2010.

VERONESE, Alexandre. **O problema da pesquisa empírica e sua baixa integração na área do Direito:** uma perspectiva brasileira da avaliação dos cursos de pós-graduação do Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: < http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/alexandre_veronese2.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.