

## **Introdução**

Este trabalho tem por objetivo analisar os desafios e as perspectivas do desenvolvimento da pesquisa científica no âmbito do direito, para a construção de uma ciência jurídica que acompanhe as modificações sócias e siga os demais vagões do comboio das transformações sociais, tendo em vista o paradigma emergente, proposto por Boaventura de Sousa Santos.

Desse modo a pesquisa pretende indicar que se deve buscar a implementação de atividades de pesquisa para auxiliar a formação do estudante de direito, estreitando os saberes decorrentes da construção científica e do senso comum, na promoção de um direito mais adequado aos interesses da sociedade.

A partir disso, o trabalho tem por hipótese a afirmativa de que a educação científica auxiliará na aproximação da ciência do direito com a realidade social, contribuirá na ampliação dos saberes para além dos já instituídos, na compreensão do momento histórico vivenciado na contemporaneidade e pós-modernidade, na previsão de situações futuras e, principalmente, na a auto-realização da ciência do direito.

Valendo-se do método hipotético-dedutivo, a presente pesquisa ambiciona verificar a afirmação previamente afiançada, por meio da análise das principais construções pedagógicas sobre a temática. Para tanto, a presente investigação possui natureza interdisciplinar, uma vez que pretende coordenar conceitos e elementos ínsitos à educação científica, metodologia da pesquisa, ensino de ciências, epistemologia jurídica, filosofia e direito.

A pesquisa persegue o tipo metodológico jurídico-propositivo, vez que tenciona relacionar o paradigma dominante, em especial o modelo tradicional de produção científica com o paradigma emergente e a educação pela pesquisa, com a finalidade de propor mudanças no sistema de ensino jurídico, ou seja, a realização de uma educação jurídica permeada pelas atividades de pesquisa e extensão.

Diante da vertente e do grau de generalização adotados nesse estudo, afirma-se que, por ser a pesquisa teórica, o procedimento metodológico utilizado é a abordagem analítica, sendo que as fontes de referência utilizadas consistem e publicações nacionais e internacionais, encontradas em acervos públicos e privados, além de livros eletrônicos, artigos e legislações, acessados em meio digital especializado.

O relatório de pesquisa, transladado neste artigo, foi dividido em três partes. Inicialmente, o trabalho aborda uma sucinta análise do ensino jurídico no Brasil, perpassando pelas principais problemáticas para o desenvolvimento do direito no Brasil e as deficiências

para a realização de uma educação jurídica que emancipe o estudante, enquanto pesquisador, e a própria comunidade acadêmica e cívica. Finalmente, o artigo apresenta o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, conquanto o perfil de um novo paradigma científico e social que lastreará o pensamento pós-moderno, aproximando diferentes saberes, e avizinhandos a construção jurídica da realidade social problematizada, rumo à transformação democrática da justiça.

### **Breve Análise do Ensino Jurídico Brasileiro Conquanto à Pesquisa Científica**

Segundo José Renato Nalini (2011, p. 329), a respeito da deontologia forense, o profissional do direito deve agir pautado no princípio da ciência e consciência. O autor, na elucidação do conceito da ação, conforme o princípio mencionado, afirma que o primeiro elemento necessário é “o conhecimento técnico, adequado e exigível a todo profissional jurídico”; enquanto o segundo está caracterizado em “reconhecer o primado da vida humana”. A partir disso, pode-se asseverar que para a construção de um profissional qualificado é necessário um processo de formação que o prepare não apenas para atuar no mercado de trabalho; mas, o edifique para as exigências da sociedade.

Nesse contexto, Boaventura de Sousa Santos afere como componente para a revolução democrática da justiça: o ensino jurídico (2007, p.54). Para Boaventura, a complexidade social pós-moderna estabelece um novo contexto que exige novas reflexões para a prática e a teoria jurídica. Desse modo, a formação jurídica “assume uma importância central, não só no aumento da eficácia do sistema judicial como na transformação do mesmo” (2007, p. 54). Isso por meio da abertura para os desafios da construção de um sentido de justiça que dialogue com os diversificados anseios comunitários.

Para o autor, a universidade que pretende realizar a ciência pós-moderna, pautada no paradigma emergente, deverá modificar os seus processos de investigação científica, de ensino e extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitiva instrumental; a dupla estrutura epistemológica e a criação de um novo senso comum; a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas (SANTOS, 1999, p. 194).

A prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental significa que as ciências humanas e sociais devem ter

precedência sobre a distribuição e desenvolvimento dos saberes universitários<sup>1</sup>. Para Boaventura, a natureza se torna um fenômeno social na contemporaneidade, sendo um componente social significativo para a formação do saber universitário em benefício da sociedade.

A dupla estrutura epistemológica é a atitude que o autor recomenda na fase de transição paradigmática. A ciência moderna, ainda que separada drasticamente do senso comum, possibilitou o desenvolvimento científico. No entanto, retirou a pessoa humana do centro da construção de saberes. Para o autor, cabe a universidade estreitar os laços entre comunidade científica e demais comunidades sociais para o encontro de conhecimentos. Para Boaventura, a universidade incumbe organizar esse compromisso, “congregando os cidadãos e os universitários em autênticas comunidades interpretativas que superem as usuais interações (1999, p. 195).

Assim, para enfrentar os desafios jurídicos acerca da vida em sociedade, o direito necessita, muitas vezes, buscar sentido no campo social, abandonando as respostas tautológicas, que revisitam e repaginam enunciados, conceitos e definições. Assim, conforme afirma Kant de Lima, “o direito não pode ser estudado de forma dissociada do seu campo social de atuação, por que ele é parte integrante desse espaço” (2014, p. 14).

Lira-da-Silva sustenta que a inteligência, a consciência e a ciência são as faculdades que nos tornam seres humanos. A autora denota que a inteligência se desdobra na capacidade de resolver problemas; a consciência se amplia ao tempo que atuamos com inteligência, sensibilizando-nos aos movimentos da vida; e a ciência desperta o sentimento diante do real da vida (2007, p. 26-29). Diante disso, é com a junção desses três elementos que sobrevivemos e vencemos os desafios impostos contra a espécie humana, no sei da sociedade.

No Brasil, com lastro no Estado Democrático de Direito, o direito é percebido como instrumento de transformações sociais; todavia, essas transformações se dão de forma lenta e defasada. Vale notar a inovação diante das temáticas do aborto, da união homoafetiva, da pesquisa com células tronco, do ensino religioso e político nas escolas, da educação sexual tão carentes de prestações jurídicas que assegurem integralmente a dignidade da pessoa humana.

Nesse escopo, Pedro Demo denota o conceito de pesquisa como ingrediente fundamental na formação da consciência crítica questionadora do estudante com vistas ao despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação (2006, p. 82). Diante

---

<sup>1</sup> O autor indica que não se trata de marginalização ou sobreposição às ciências naturais; mas a recusa da dominação epistemológica e metodológica delas por sobre as demais.

disso, consoante Miracy Gustin, a produção de um conhecimento emancipador se origina por meio da problematização e da indagação, compreendendo, na dimensão tridimensional do direito, a complexidade fática, axiológica e normativa (2014, p. 6-7).

Assim, pode-se definir pesquisa como a busca por respostas para os problemas complexos que não possuem uma resolução imediata. Sem impedir, outrossim, de se ter uma atitude filosófica diante das próprias respostas, em busca de uma compreensão ou melhor desempenho do objeto pesquisado. Contudo, nem sempre a pesquisa viabilizará uma resposta certa para as problemáticas em análise; mas a curiosidade é, na maioria das vezes, sua fonte geradora. Segundo Miracy Gustin (2013, p. 05), “a definição mais simples de pesquisa poderia ser formulada como a procura de respostas para perguntas ou problemas propostos”, originando-se da indagação.

Para Pedro Demo, “pesquisa é processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo” (1995, p. 16). Isso porque a “investigação científica está além do domínio da instrumentalização de sistemas, lógicas, experimentação laboratorial, não se esgotando nas atividades acadêmicas universitárias”. Para o autor, “pesquisa significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminado na elaboração própria e na capacidade de intervenção” (1999, p. 129).

Nessa esteira, perfaz-se premente refletir a respeito do processo de construção do conhecimento jurídico, principalmente no que tange a produção científica das universidades, em virtude de a produção acadêmica ser confrontada com outros conhecimentos sócias, exigindo do estudante, do professor e do pesquisador um nível mais elevado de comprometimento e responsabilidade diante aos dilemas reais da pós-modernidade.

### **Um Olhar Sobre Algumas Deficiências do Ensino Jurídico**

Marcos Nobre examina, nos “Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil”, um diagnóstico nada festivo acerca da produção científica no cenário nacional, bem como o “relativo atraso” do direito em relação as demais ciências humanas (2011, p. 5). Na tentativa de encontrar o cerne da deficiência do ensino jurídico, o autor desemboca em dois fatores preponderantes para o atraso acadêmico do direito, sendo eles: a falta de interdisciplinaridade e a densa confusão entre a prática profissional e a pesquisa acadêmica. De forma que os mencionados fatores resultam na insegurança e na incompreensão da definição do objeto da ciência jurídica.

Em análise apartada dos fatores conducentes à deterioração da produção científica jurídica, Marcos Nobre evoca o modelo de universidade implementado no projeto nacional-

desenvolvimentista, tendo por óbices a serem vencidos: a falta de rigor científico, o “meio-termo” teórico e uma falta de independência em relação à política” (2011, p. 7-9).

Além disso, o autor indica que o direito não alcançou os consideráveis avanços da pesquisa acadêmica nacional, induzindo a um olhar indigesto das outras áreas das humanidades. No mesmo passo, o ensino jurídico está pautado, na maioria das vezes, na transmissão das técnicas e resultados da prática forense e não numa prática de produção acadêmica com critérios e cuidados científicos.

Boaventura de Sousa Santos indica que o modelo de educação jurídica não foi criado para a inovação ou ruptura, mas é desenvolvido num processo contínuo de repetição: “fazer melhor o que sempre é feito” (2007, p. 54). Com isso, no âmbito do entrosamento entre a prática profissional e a teoria jurídica, é imperioso salientar, conforme nota José Renato Nalini, que os alunos se graduam nas universidades; contudo permanecem despreparados para o mercado de trabalho e para atuar como acadêmicos do direito, na contemporaneidade.

Note-se que ainda há a proliferação de que a ideia de “bom professor/pesquisador, bom profissional forense”. Sendo premente, assim, a necessidade de “romper com tal lógica”, caso se deseje construir uma atividade científica respeitável no âmbito jurídico para além do ensino. Nesse contexto, vê-se que a pesquisa científica evita a repetição de ideias, rompendo com a exposição e reafirmação de conteúdos.

Diante ao exposto, hodiernamente, vê-se uma crise jurídica no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. As atividades universitárias parecem estar voltadas para a construção de um profissional “gabaritado”, comumente, para alcançar a aprovação em concursos públicos e no exame da Ordem dos Advogados no Brasil.

O Ensino Jurídico ainda é carente de grupos de pesquisa, grupos de extensão efetivos, quando observamos o cenário nacional; além disso, ao visualizarmos o quadro de professores das grandes universidades nacionais, é possível constatar que os técnicos do direito são aclamados nas salas de aulas, apesar delas não serem o seu principal local de trabalho.

Felizmente, a passos curtos, tal panorama é modificado. Porquanto, a pesquisa se tornou uma qualificação importante para estudantes e professores, dentro e fora da universidade. A necessidade de intercâmbio de conhecimento, o acesso à informação e a criação de eventos especializados têm estreitado o relacionamento entre pesquisadores, professores e alunos de diferentes áreas, de modo que também se cobra do direito um espírito inovador e científico para dar “respostas” aos problemas sociais.

A própria institucionalização de bolsas de iniciação científicas e atividades em comunidade não são suficientes, por exemplo, para, instituir uma cultura científica no direito. Isto porque, as problemáticas sociais são trabalhadas em sala de aula, muitas vezes, de forma estanque; sem transpor os muros da universidade, sem discutir ou criticar as “verdades estabelecidas”.

Igualmente, têm-se um alto quantitativo de revistas jurídicas, eventos jurídicos, debates jurídicos, livros jurídicos, mas poucos têm “integridade científica”. Veja, por exemplo, os artigos produzidos como revisão de literatura que finalizam suas propostas com “depende do caso concreto” ou “é preciso uma nova lei para regular tal situação”, sem dúvida que essas respostas podem ou não ser coerentes; entretanto, é preciso além de buscar “respostas pelas respostas”, questionar, “sem querer acomodar num mesmo pacote o fato, o valor e a norma”.

A crise do ensino jurídico (STRECK, 2007, 81-82) requer uma reflexão crítica acerca da apreensão do conhecimento já elaborado e da necessidade de construir saberes inovadores, seja para a própria ciência do direito ou para seus agentes. Neste trabalho será observado o processo educativo, nas faculdades de direito, com escopo de perceber no desempenho de atividades científicas uma possibilidade de preparar alunos - futuros profissionais do direito - e docentes para dialogar com as situações mais prosaicas do cotidiano e projetar o futuro da realidade social e jurídica.

Segundo Lira-da-Silva, educar é aproximar o humano ao legado da humanidade; contudo, além de aproximá-lo das edificações humanas, educar também tem por consequência a inovação (2007, p. 22). Parece, então, que para reajustar as formações jurídicas às contingências da sociedade e da realidade jurídica atual, é necessária uma revisão dos métodos de ensino.

Neste cerne, o ensino formal, expositivo, baseado em leituras de manuais, com exemplificações de hipóteses dissonantes da realidade ampliam o abismo entre a sociedade e o direito. Assim, Boaventura de Sousa Santos assevera que o conhecimento universitário deve envolver a promoção de alternativas ao ensino, como a pesquisa, a extensão e atividades de organização que apontem para a democratização da própria universidade, bem como atue como mecanismo especializado na solução de demandas coletivas e sociais (2004, p. 62).

## **Desafios para a Superação das Deficiências do Ensino Jurídico**

Frase disseminada nos cursos jurídicos é a expressão: “o direito é último vagão do comboio das transformações sociais”, o que merece análise. É notório que o direito se desenvolve a partir da aparição de um acontecimento relevante para a sociedade e para os fins dele próprio. Destarte, o acontecimento/fato passa a ser, em decorrência de sua relevância, um fato jurídico. Os saberes jurídicos, por ora, tentam acompanhar as transformações sociais. Porém, alocando, ainda, a crise do ensino jurídico assentada no último vagão, resta saber: em que velocidade o direito acompanha o comboio das transformações sociais?

Kant de Lima afirma que os saberes jurídicos se desenvolvem a partir de conhecimentos e dogmas já consagrados pelo próprio direito, que pouco dialogam/dialogaram com a realidade ou que a observa de forma “míope” (2014, p. 15). De jeito, a não promover inovações, mas produzir “cópias autorizadas”. O baixo índice de produções acadêmicas inovadoras, que se disponha a refletir sobre o próprio direito e as problemáticas sociais em diálogo com a própria sociedade, pode ser o entrave no trilhar do último vagão, comprometendo sua ligeireza, presteza e sua credibilidade. Para Piaget, ademais, “compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção”.

Pedro Demo denota que não possui sentido pedagógico o mero repasse copiado, por mais que o professor informe com completude os alunos na sala de aula (1999, p. 130). O contato pedagógico universitário, para Demo, ocorre com a mediação entre produção e reconstrução do conhecimento. Em conformidade, Boaventura demonstra que:

“Quanto ao ensino, os cursos de direito estão marcados por uma prática educacional que Paulo Freire denominou de “Educação Bancária”, em que os alunos são ‘depósitos’ nos quais os professores vão debitando as informações, que por seu turno, devem ser memorizadas e arquivadas. O aluno é um receptor passivo das informações e deverá repeti-las literalmente, como forma de demonstrar que “aprendeu” o conteúdo.” (2007, p. 58)

A educação fincado apenas nas aulas expositiva, para Pedro Demo, desemboca em vários equívocos como:

a) O aluno que apenas escuta exposições do professor, no máximo se instrui, mas não chega a elaborar a atitude do aprender a aprender; b) O professor sem produção própria não tem condições de superar a mediocridade imitativa, repassando, pois esta mesma; c) É absurdo aceitar que, no percurso de um professor que lê em outros autores e repassa para alunos, que, por sua vez, também apenas escutam e copiam, aconteça qualquer coisa de relevante, sobretudo informação ativa; d) Reduzida a vida acadêmica a apenas isto, não acontece o essencial, seja na linha da qualidade formal (instrumentação técnica da auto-suficiência), seja na linha da qualidade política; e) Quem permanece no mero aprender, não sai da mediocridade, fazendo parte da sucata. (1999, p. 131)

Nesse contexto, segundo Ícaro de Souza Duarte e Maria Soledade Soares Cruzes, “a pesquisa em direito deve revalorizar os estudos humanísticos”, porquanto melhor se aproxime da realidade posta, por meio do questionamento e de modelos de educação científica, para a formação do pensador frente à transição paradigmática (2011, p. 175), do modelo da ciência moderna hegemônica para a pluralização emergente.

### **O Paradigma Dominante, o Paradigma Emergente e a Metodologia da Pesquisa: novos rumos para a educação jurídica**

Boaventura de Sousa Santos apresenta, na obra intitulada *Um discurso sobre as ciências*, uma crítica significativa ao modelo de produção científica positivista, desvelando o paradigma dominante, atualmente, em crise, e apresentando o perfil do paradigma emergente. Com efeito, o paradigma moderno não consegue responder aos questionamentos e as demandas impostas pela pós-modernidade frente aos novos dilemas da realidade e o papel do conhecimento científico acumulado ao longo da história da humanidade.

O paradigma dominante, lastreado na racionalidade, permeou o surgimento e o desenvolvimento de toda a ciência moderna, rompendo com o senso comum, considerado saber irracional. A ciência moderna, assim, negou, enquanto ciência, o conhecimento que não se valeu da sua racionalidade ou método e, com isso, o paradigma da ciência moderna estabeleceu, como única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico.

Sendo um modelo global, a racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem. (2008, p. 21)

A descoberta e sujeição das leis da natureza pelo e aos homens, a separação entre a pessoa humana e a natureza, a pretensão universal da interpretação do mundo e a produção científica independentemente do lugar e tempo, a causalidade do paradigma dominante possibilitaram a ideia de determinismo mecanicista.

A descoberta das leis da natureza assenta, por um lado, e como já se referiu, no isolamento das condições iniciais relevantes (por exemplo, no caso da queda dos corpos, a posição inicial e a velocidade do corpo em queda) e, por outro lado, no pressuposto de que o resultado se produzirá independentemente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais. (2008, p. 29)

Para Ícaro Duarte e Maria Cruzes, sob o domínio da física mecânica de Isaac Newton, “a construção de mundo se modificou numa representação de mundo máquina, que contribuiu



para a concepção mecanicista da ciência moderna” (2011, p.172), e sua hegemonia, até mesmo sobre as ciências sociais. Por se tratar de um modelo de racionalidade em supremacia, a ciência moderna, por meio de seus pensadores, ingressou no âmbito, também, da leitura da sociedade e da produção científica social.

Nesse contexto, as ciências sociais passam a ser estudadas como se ciências naturais fossem, sem levar em consideração as suas diferenças, por sob os mesmos critérios das ciências naturais, o que desencadeou em obstáculos epistemológicos significativos à formação das ciências humanas e sociais aplicadas. Note-se que para Boaventura, as ciências sociais não preparam teorias elucidativas que lhes permitam prescindir e a alhear-se do mundo real para depois esquadrihar nele, de modo metodologicamente controlado, a verdade, porque “as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinadas” (2008, p. 36).

Vale notar como um dos principais obstáculos, a impossibilidade de afastamento para análise do objeto da pesquisa, isso porque, nas ciências sociais, o pesquisador pertence ao objeto de investigação, de jeito que não há a suposta neutralidade científica necessária para a formação do conhecimento chancelado de científico (SANTOS, 2008, p. 37). Diante disso, Duas vertentes se formam, dando início à crise do paradigma dominante.

A primeira asseverou a realização de um modelo de ciências sociais construído a partir de conjecturas das ciências da natureza, caracterizando-se em um conhecimento universalmente válido. Desse modo, “por maiores que sejam as diferenças entre os fenômenos naturais e sociais é sempre possível estudar os últimos como se fossem os primeiros” (SANTOS, 2008, p. 36). Émile Durkheim foi o expoente da primeira vertente, ao estudar os fenômenos sociais como sendo fenômenos naturais, analisando os fatos sociais como acontecimentos naturais passíveis de determinação e predeterminação.

A segunda vertente buscou um estatuto epistemológico e metodológico próprio para as ciências sociais, na qual os obstáculos para a conformidade das ciências naturais e sociais são invencíveis. O embasamento para essa posição decorre da subjetividade do comportamento humano, da complexa da dinâmica social e da indeterminabilidade da história. São defensores dessa escola minoritária Max Weber e Peter Winch.

A crise do paradigma dominante é consequência de condições teóricas e práticas. Boaventura indica quatro eventos teóricos que contribuíram para a crise: a teoria da relatividade de Einstein, ao romper com a concepção de tempo e espaço proposta por Newton; a mecânica quântica ao relativizar as leis propostas por Newton, ao estabelecer a interferência do observador no objeto observado; o questionamento do rigor científico da matemática,

conquanto, por exemplo, é possível formulações irresolúveis; os avanços científicos nas áreas da microfísica, química e biologia, no final do século XX, denotando a ampliação de conhecimentos interdisciplinares.

“As condições de crise do paradigma da ciência moderna fazem surgir os sinais do perfil do paradigma emergente” (2011, 173), segundo Ícaro Duarte e Maria Cruzes. Desse modo, o paradigma emergente não pode ser exatamente delineado, mas, apenas, especulado, tomando por lastro as premissas de um novo modelo de produzir e pensar ciência. Para desenhar as características do novel paradigma, Boaventura de Souza Santos se vale de conceitos e teorias localizadas na pós-modernidade.

Para Boaventura de Souza Santos, a dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais não faz mais sentido (2008, p. 61). Isso porque, no paradigma emergente, todo conhecimento científico-natural é conhecimento científico-social. O desenvolvimento das ciências naturais demonstra que os obstáculos ao conhecimento científico da sociedade e da cultura são condições do conhecimento em geral, transcendendo a dicotomia entre ciências sociais versus ciências naturais.

A superação da dicotomia ciências naturais/ciências sociais tende assim a revalorizar os estudos humanísticos. Mas esta revalorização não ocorrerá sem que as humanidades sejam, elas também, profundamente transformadas. (2008, p. 70)

Ademais, a ciência moderna é marcada pela ideia de fragmentação do objeto de estudo, em virtude de a especialização do conhecimento garantir um maior rigor científico. Outrossim, o paradigma emergente traz à baila a ideia de que todo conhecimento local é total. Boaventura afirma que “a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática”. Com isso, o conhecimento se desenvolve à medida que seu objeto de estudo se amplia alcançando outros saberes (2008, p. 76).

Outra tese do paradigma emergente é que todo conhecimento é autoconhecimento, ou seja, o objeto investigado e o sujeito investigador não são estanques, sendo que a delimitação do objeto também se debruça e reflete na complexidade do pesquisador e da própria pesquisa científica, abraçando juízos de valor e as pré-compreensões do observador e da comunidade científica.

Característica fundamental do paradigma moderno é o rompimento com o senso comum. No entanto, no paradigma emergente se pretende o retorno ao senso comum. Esse retorno não se refere ao conhecimento vulgar anterior – mítico ou pouco esclarecido; mas um senso comum esclarecido. De modo que no paradigma emergente todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Diante o exposto, o conhecimento científico está em uma significativa fase de transição paradigmática, no qual o paradigma tradicional enfrenta uma crise irreversível que influenciará a construção científica de todas as áreas do conhecimento. Além disso, o paradigma emergente não é apenas científico, transcendente à ciência moderna, mas apresenta-se como um paradigma de atuação, contemplação e reflexão social.

De acordo com Ícaro Duarte e Maria Cruzes, o paradigma emergente vai orientar a metodologia da pesquisa em direito (2011, 174-175). Com isso, a dogmática não será suficiente para a construção do conhecimento jurídico, haja vista que o racionalismo científico moderno, o positivismo e o determinismo não serão satisfatórios, como fundamentação do conhecimento, aos anseios da comunidade.

Para Pedro Demo, metodologia é instrumento para a pesquisa e condição necessária para a realização da pesquisa (1995, p. 59). Miracy Gustin aduz que a metodologia da pesquisa jurídica pode desenvolver seu objeto de estudo sobre dois aspectos distintos: o teórico e o prático. No primeiro cabe a disciplina apresentar os fundamentos sobre as bases do conhecimento científico, por meio do estudo da estrutura histórico-científica da metodologia das ciências sociais aplicadas. Ademais, o aspecto prático da disciplina pretende desenvolver os elementos essenciais para o planejamento e realização da pesquisa (2014, p. 2-3)

Note-se que com a superação da dicotomia ente ciências sociais e naturais, as ciências sociais influenciarão na construção das ciências naturais. Não há aqui uma inversão de lentes para o desenvolvimento dos saberes; mas, a revalorização e redescobertas de valores humanísticos e tradicionais. Desse modo, haverá a flexibilização da dogmática diante a imersão na realidade social que o estudante, o pesquisador e o professor estão inseridos.

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo(...) (2008, p. 71)

Ao reconhecer a necessidade da revolução democráticas na transformação das faculdades de direito por meio da pesquisa e extensão, Boaventura de Sousa Santos revela que a pesquisa em direito é um catalizador da emancipação democrática e da justiça social, viabilizando o rompimento com a cultura técnico burocrática, predominante no direito, e a integração do senso comum e da ciência.

Afirma Boaventura que:

No Brasil e em noutros países, tem-se assistido a uma expansão enorme no número de faculdade de direito, principalmente privadas. A quantidade aqui não quer dizer qualidade, já que muitas instituições centraram as suas atividades apenas no ensino e, mesmo assim, um ensino marcado por uma prática pedagógica tradicional e tecnicistas.

Muitos cursos não têm investimento na formação de professores e não implementam o tripé ensino, pesquisa e extensão de maneira satisfatória. (2007, p. 58)

Nesse passo, parafraseando Miracy Gustin (2014, p. 03), afirma-se que é notório, no ensino superior, a insuficiência de apenas possibilitar a apropriação do conhecimento produzido, repeti-lo em transmissão aos alunos. É imprescindível fazer dos estudantes participantes ativos do processo de construção do conhecimento, bem como pessoas críticas em relação ao que lhes é apresentado, não apenas em relação ao conteúdo das disciplinas, mas, também, em relação ao à vida cotidiana, aos dilemas reais que abalam os alicerces do direito para além da dogmática, sem esquecê-la.

### **Perspectivas para a Educação Jurídica**

Para impulsionar uma educação multiplicadora das vocações de que carece a sociedade, é premente revisitar métodos ativos, de pesquisa espontânea, onde o conhecimento seja reinventado pelo aluno e não apenas transmitido a ele (PIAGET, 1973). Acrescenta Lira da Silva que, ao se preferir a “tradução ao original; mais o velho do que o novo; e mais o conceito do que a experimentação”, se corre o risco da acomodação (2007, p. 31).

Neste espeque é com a ciência, consoante Lira-da-Silva, que o homem busca a realidade e a encontra, considerando diferentes contextos sociais, culturais e econômicos (2007, p. 28). Pode-se afirmar, assim, que a pesquisa, no âmbito do direito, pode auxiliar no desvelamento da realidade social, no aprimoramento de saberes já instituídos, na compreensão do momento histórico vivenciado, na previsão de situações futuras e, principalmente, na a auto-realização da ciência do direito.

Para Demo, é necessária a revisitação da trilogia ensino, pesquisa e extensão, isso porque a experiência universitária pautada nesse tripé é exígua e oferecem expectativas diferenciadas (1999, p. 127). Diante disso, “um conceito adequado de pesquisa é capaz de absorver, com vantagens, os outros dois, e redirecionar a universidade” para a realização e aprimoramento das demandas sócias frente aos ditames da contemporaneidade (DEMO, 1999, p. 127-128).

Morin indica que o processo educativo tem por obrigação refletir o conhecimento já posto, não simplesmente perpetrar a incorporação de conceitos instituídos. Pois, “não há conhecimento que não esteja ameaçado pelo erro ou pela ilusão” (2005, p. 18). Sendo o desenvolvimento de atividades científicas um artifício poderoso na detecção e inibição de tais

“cegueiras do conhecimento”. Vale notar que, essa construção é dialética, novos erros e acertos surgirão.

Demo exemplifica como a educação pela pesquisa pode auxiliar na formação do estudante, porquanto a atividade de pesquisa não pode restringir-se a atividades teóricas discursivas, inclui noções mais amplas, como:

- a) Capacidade de dinamizar o ambiente acadêmico também em termos de prática;
- b) Habilidade de consolidação da competência científica em todos os novos espaços do mundo moderno, sobretudo em termos de domínio de instrumentações eletrônicas;
- c) Visão e ação sempre renovadas em termos de inovação científica e tecnológica, nas quais a capacidade laboratorial, experimental é crucial;
- d) Presença educativa, nem sempre escrita, codificada, mas viva, sobretudo no sentido de motivar a pesquisa;
- e) Capacidade de dinamização cultural, para fazer o elo orgânico e criativo entre passado e futuro. (1999, p. 132-133)

Com o incremento de atividades de investigações científicas no ensino jurídico, talvez, seja possível a implementação e o adimplemento, no direito, dos princípios estabelecidos por Boaventura de Souza Santos de que todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento é local e total; todo conhecimento é autoconhecimento; todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Auxiliando na transformação e acessibilidade do direito.

Além disso, a atividade de pesquisa, no paradigma emergente, diminui a cultura normativista, técnico-burocrática, assente na autonomia do direito, enquanto fenômeno autônomo da sociedade e diferente das demais ciências sociais e humanas (SANTOS, 2007, p. 54-55).

Ademais, pode-se afirmar que o conhecimento científico, produto de investigações científicas, edificados a partir da necessidade de solucionar problemas da vida prosaica convém como instrumento de mediação para os conflitos morais enfrentados pelo direito, na busca de uma resposta justa e democrática frente as construções culturais da realidade em desenlace.

Com isso, haverá o aprimoramento de teorias jurídicas, frutos das relações indenitárias, dentro de contextos socioculturais de onde foram instituídas. Outrossim, a incorporação de conhecimentos advindos de realidades diferentes passará pelo olhar crítico e sensível da investigação científica, não sendo absorvidos sem exames críticos, na tentativa de amoldar a realidade às construções doutrinárias, como muitas vezes ocorre.

Neste espeque, assevera Boaventura que “na última década ocorreu uma significativa alteração das relações entre conhecimento e sociedade, e estas garantem profundas modificações ao ponto de transformarem as compreensões de conhecimento e de sociedade

(2004, p. 40). Nesse contexto, o conhecimento universitário dá lugar ao conhecimento pluriversitário, qualificado pelo confronto de informações e pela transdisciplinariedade. Assim, “a sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência” (2004, p. 42).

O ideal de objetividade, neste cerne, pretende que a busca pela solução das problemáticas sejam elucubradas a partir de construções conceituais que dialoguem e representem a realidade estudada de forma mais verídica possível, submetendo a tese ao confronto das construções até então postas e à adequação à vida cotidiana.

Para Boaventura de Sousa Santos a pesquisa ação e a ecologia de saberes são exemplos de áreas de legitimação da universidade no século XXI. “A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços cuja a solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa” (2004, p. 74). Por outro lado, a ecologia de saberes compreende conjuntos de práticas que possibilitam a convivência ativa de saberes (2004p. 77). Boaventura indica que a educação jurídica deve ser uma educação intercultural, interdisciplinar e profundamente imbuída da ideia de responsabilidade cidadã (1999, p. 64).

Vale notar que o conhecimento científico, embora, transmita segurança não está isento da falibilidade. Como afirma KÖCHE (1997, p.36) pode o pesquisador, por exemplo, elaborar hipóteses inadequadas, excluir fatores de significativos à situação problema, não testar corretamente o teste da hipótese, dentre outros. Assim, a busca da resposta científica, principalmente nas ciências humanas, “demanda uma revisão crítica frente questões e respostas de cada momento, frente a consistência lógica interna de suas terias e também acerca da validade dos métodos e técnicas empregados”.

“A atitude, a postura científica que consiste em não dogmatizar os resultados das pesquisas, mas trata-las como eternas hipóteses que necessitam de constantes investigação e revisão crítica intersubjetiva é que torna o conhecimento objetivo e científico. Ter espírito científico é estar exercendo essa constante crítica e criatividade em busca permanente da verdade, propondo novas e audaciosas hipóteses(...)” (1997, p. 36)

## **Considerações Finais**

Em síntese, conclui-se que a implementação de atividades de pesquisa, teóricas e empíricas, no âmbito do ensino jurídico, auxiliará na aproximação da ciência do direito com a realidade social; contribuirá na ampliação dos saberes para além dos já instituídos; na compreensão do momento histórico vivenciado, na previsão de situações futuras e,

principalmente, na a auto-realização da ciência do direito. Com isso, a resposta jurídica poderá alcançar as problemáticas sociais com prontidão e presteza.

Além disso, percebe-se que o paradigma emergente exige uma nova construção jurídica, aproximando a realidade social e a construção do saber jurídico e, com isso, estabelecer o diálogo entre senso comum, ciência e justiça.

O paradigma dominante requer um novo olhar sobre o estudo da dogmática jurídica, colocando o homem como centro do saber jurídico ainda que o saber jurídico precise ser ajustado continuamente às demandas sociais, almejando um estudo mais zetético e crítico do que dogmático. Com isso, haverá o aprimoramento das teorias jurídicas, frutos das relações indenitárias, dentro de contextos socioculturais de onde foram instituídas.

Neste cerne, o ensino formal, expositivo, baseado em leituras de manuais, com exemplificações de hipóteses dissonantes da realidade ampliam verdadeiramente o abismo entre a sociedade e o direito, sendo premente a implementação de uma educação jurídica pautada no diálogo social em vistas à inovação dos saberes jurídicos.

## **Referências**

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 272 p.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ed. São Paulo, SP: Atlas, 1995. 255 p.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **A ciência do direito**. São Paulo: Atlas, 1977. 111 p

\_\_\_\_\_, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2001. 364 p.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca (Clb). **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. 2. ed. rev., ampl. e atual. Belo Horizonte, MG: Del Rey, 2014. 252 p.

KANT DE LIMA, Roberto ; BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti . **Como a Antropologia pode contribuir para a pesquisa jurídica?** Um desafio metodológico. Anuário Antropológico, p. 9-37, 2014. Disponível em: [http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario\\_antropologico/Separatas%202013\\_I/Como%20a%](http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202013_I/Como%20a%20)

20Antropologia%20pode%20contribuir%20para%20a%20pesquisa%20juridica.pdf <acesso em: 28 fev 2017>

KÖCHE, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIRA-DA-SILVA, R. M. A Ciência como uma Faculdade Inata do Ser Humano. In: Rejâne Maria Lira da Silva. (Org.). **Laboratório do Mundo: o Jovem e a Ciência**. 1ed.Salvador: EDUFBA - Editora da Universidade Federal da Bahia, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2005. 118 p.

NALINI, José Renato. **Ética geral e profissional**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo, SP: Revista dos Tribunais, 2011. 588 p.

NOBRE, Marcos. **Apontamentos sobre a pesquisa em direito no Brasil**. Cadernos Direito GV. 11-09-2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/2779>>. Acesso em: 20 fev 2017.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**. Rio de Janeiro, RJ: Jose Olympio, UNESCO, 1973. 89 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. 120 p.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto, PT: Afrontamento, 2008. 58 p.

\_\_\_\_\_, **Para uma revolução democrática da justiça**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2007, 120 p.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999. 348 p.

SEMPRINI, A. **O nó górdio epistemológico**. In Semprini, A. Multiculturalismo. Bauru, S.P.: EDUSC, 1999.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção de direito**. 3. ed. rev. Porto Alegre, RS: Livraria do Advogado, 2001. 319 p.