XXIV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI - UFS

DIREITO EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO

CARLOS ANDRÉ HÜNING BIRNFELD

SAMYRA HAYDÊE DAL FARRA NASPOLINI SANCHES

ORIDES MEZZAROBA

Copyright © 2015 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

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

Diretoria – Conpedi
Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UFRN
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. José Alcebíades de Oliveira Junior - UFRGS
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM
Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Gina Vidal Marcílio Pompeu - UNIFOR
Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes - IDP
Secretário Executivo -Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC
Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Conselho Fiscal
Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG /PUC PR
Prof. Dr. Roberto Correia da Silva Gomes Caldas - PUC SP
Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches - UNINOVE
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS (suplente)
Prof. Dr. Paulo Roberto Lyrio Pimenta - UFBA (suplente)

Representante Discente - Mestrando Caio Augusto Souza Lara - UFMG (titular)

Secretarias
Diretor de Informática - Prof. Dr. Aires José Rover – UFSC
Diretor de Relações com a Graduação - Prof. Dr. Alexandre Walmott Borgs – UFU
Diretor de Relações Internacionais - Prof. Dr. Antonio Carlos Diniz Murta - FUMEC
Diretora de Apoio Institucional - Profa. Dra. Clerilei Aparecida Bier - UDESC
Diretor de Educação Jurídica - Prof. Dr. Eid Badr - UEA / ESBAM / OAB-AM
Diretoras de Eventos - Profa. Dra. Valesca Raizer Borges Moschen – UFES e Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - UNICURITIBA
Diretor de Apoio Interinstitucional - Prof. Dr. Vladmir Oliveira da Silveira – UNINOVE

D598

Direito educação e metodologias do conhecimento [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFS;
Coordenadores: Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches, Orides Mezzaroba, Carlos André Hüning Birnfeld – Florianópolis: CONPEDI, 2015.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-048-0
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: DIREITO, CONSTITUIÇÃO E CIDADANIA: contribuições para os objetivos de desenvolvimento do Milênio.

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Brasil – Encontros. 2. Educação. 3. Metodologia. I. Encontro Nacional do CONPEDI/UFS (24. : 2015 : Aracaju, SE).

CDU: 34

CONPEDI
Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Florianópolis – Santa Catarina – SC
www.conpedi.org.br

XXIV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI - UFS

DIREITO EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO

Apresentação

APRESENTAÇÃO GRUPO DE TRABALALHO

DIREITO, EDUCAÇÃO E METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO

Vimos apresentar os artigos que foram selecionados para o Grupo de Trabalho Direito Educação e Metodologias do Conhecimento no XXIV Congresso do CONPEDI na Universidade Federal de Sergipe UFS em Aracajú.

Compareceram ao GT a grande maioria dos autores dos artigos selecionados, dentre eles pesquisadores docentes e discentes dos vários Programas de Pós Graduação em Direito do país, demostrando que a preocupação com as questões da Educação Jurídica possuem presença constante nesses Programas, ainda que a temática não faça parte de suas linhas de pesquisa.

Por este motivo, consagra-se a importância do GT nos Congressos do CONPEDI, como locus de reflexão sobre assunto tão relevante para a formação jurídica no país.

No artigo O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE) COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL SOCIAL À EDUCAÇÃO, Daiane Garcia Masson e Rogerio Luiz Nery Da Silva buscam identificar o direito à educação como primordial e indispensável para o desenvolvimento e fruição da liberdade e da igualdade. Em seguida abordam o conceito das políticas públicas, com o fito de estabelecer um diálogo entre a atividade governamental provedora e a efetividade das garantias do direito fundamental social à educação a todas as pessoas. Por fim, analisam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Renan Moreira de Norões Brito, no artigo intitulado A VALORIZAÇÃO EXCESSIVA DA AULA EXPOSITIVA EM DETRIMENTO DE OUTRAS ATIVIDADES ACADÊMICAS NO DIREITO procura demonstrar outras possibilidades de aula nos cursos de Direito, bem como procura destacar alguns aspectos positivos e outros negativos da aula expositiva. O objetivo deste trabalho é acender o debate dos métodos utilizados nas aulas dos cursos jurídicos no país, bem como propor algumas alternativas para os docentes dos cursos jurídicos.

Os coautores André Luiz Hoffmann e Antonio Cecilio Moreira Pires, apresentam uma experiência prática no artigo A NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DO MODELO TRADICIONALISTA NO ENSINO JURÍDICO: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS EM DIREITO ADMINISTRATIVO. O trabalho busca contextualizar a razão pela qual o ensino jurídico ainda nos dias de hoje possui um cunho tradicionalista e fornecer como contribuição para uma superação desse modelo a experiência realizada no desenvolvimento de um Grupo de Estudos em Direito Administrativo em uma conhecida Faculdade de Direito da cidade de São Paulo, SP.

No artigo DESJUDICIALIZAÇÃO DOS CONFLITOS: NECESSIDADE DE MUDANÇA DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO JURÍDICA, Fernanda Holanda de Vasconcelos Brandão partindo da necessidade de uma mudança de paradigma na educação arcaica e antiquada que valoriza disciplinas dogmáticas e que desvaloriza o senso crítico dos alunos e professores, analisa a desjudicialização dos conflitos como necessidade premente na educação jurídica, valorizando a cultura da pacificação em detrimento da cultura da litigância.

Ana Terra Teles De Carvalho, no artigo que apresenta O DIREITO COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO OU DE EMANCIPAÇÃO: A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, procura alertar a sociedade para a necessidade de um direito atual, apto a satisfazer as necessidades do ser humano, sensível aos anseios sociais, devendo ter por meta respeitar e proteger a dignidade da pessoa humana, apresentar uma visão geral do papel do ensino jurídico no Brasil e destacar a função social do professor universitário.

Ainda sobre a importante questão da metodologia de ensino, Regina Vera Villas Boas e Zeima da Costa Satim Mori em METODOLOGIAS INOVADORAS: UMA NOVA REALIDADE QUE DESAFIA A EFETIVIDADE DO DIREITO SOCIAL FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO abordam as novas maneiras de ensino-aprendizagem no âmbito acadêmico, partindo do pressuposto de que é emergente uma notória transformação cultural, notadamente das Instituições de ensino, dos docentes e dos discentes, em razão do crescimento tecnológico contemporâneo. As metodologias inovadoras tendem a contribuir para as novas exigências da própria sociedade, desafiando os docentes, como mediadores do conhecimento, a interagirem com os discentes, que participam como agentes do próprio processo educativo de ensinagem/aprendizagem.

Naiara Cardoso Gomide da Costa Alamy em artigo intitulado A EDUCAÇÃO COMO CONQUISTA DA DEMOCRACIA UMA ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO MÉTODO PEDAGÓGICO DEBATE, aponta que no ensino jurídico é de suma importância a utilização

de outros métodos de ensino, além do tradicional. O método pedagógico na modalidade debate permite o exercício da argumentação e do pensamento, formando sujeitos conscientes em uma democracia.

No artigo A PEDAGOGIA INACIANA APLICADA AO ENSINO SUPERIOR EM DIREITO NA ESCOLA SUPERIOR DOM HELDER CÂMARA: O EXEMPLO NO DIREITO AMBIENTAL, Anacélia Santos Rocha e Beatriz Souza Costa buscam demonstrar a aplicabilidade da metodologia da Pedagogia de Santo Inácio de Loyola para um ensino de excelência no ensino superior. O trabalho apresenta os conceitos básicos da Pedagogia Inaciana aplicados ao ensino do Direito Ambiental e demonstra que a Pedagogia Inaciana aplicada no curso de Direito da Escola Dom Helder obteve sucesso no desenvolvimento intelectual de seus alunos.

André Ribeiro Porciuncula e Roxana Cardoso Brasileiro Borges no artigo A DESCONSTRUÇÃO DE SOLUÇÕES PRONTAS: UM DEBATE SOBRE A COLISÃO DE DIREITOS FUNDAMENTAIS NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DA PESQUISA., visam relacionar o conhecimento científico e suas influências na hermenêutica jurídica na perspectiva da colisão de direitos fundamentais. A proposta é identificar, a partir de uma pluralidade discursiva e de uma liberdade metodológica, quais são as contribuições do conhecimento científico emergente para equacionar a constante colisão de direitos igualmente fundamentais e caros à sociedade contemporânea.

No artigo a INTERRELAÇÃO SOCIEDADE E DIREITO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS E JURÍDICAS NO ENSINO DO DIREITO, Daeane Zulian Dorst busca entender a influência política, econômica e jurídica no ensino do Direito. O Curso de Direito guarda relação estreita com a reprodução e produção do próprio Estado e da sociedade civil, retendo, assim, responsabilidade maior de gerar atores sociais capazes de pensar sobre as informações disponíveis e atuar com responsabilidade e autonomia na construção de uma sociedade mais pluralista, justa e democrática.

Henrique Lanza Neto no artigo ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: MÉTODO DE ENSINO E PROCESSOS AVALIATIVOS, busca abordar as necessidades educacionais dos cursos jurídicos em uma análise relacionada às políticas de educação nacional, ao método educacional de aprendizagem e dos processos avaliativos no contexto da sociedade da informação, à autonomia, competência, compromisso, efetivação do projeto político-pedagógico e gestão do processo educacional,

ao método educacional na perspectiva da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da sociedade da informação e, por fim, o método educacional voltado para os cursos de Direito.

No artigo A EXPERIÊNCIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SIMULADO DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA, Rosendo Freitas de Amorim e Roberta Farias Cyrino objetivam analisar o papel do docente no ensino jurídico nos dias atuais com enfoque na nova experiência vivenciada na disciplina de Estágio Simulado da Universidade de Fortaleza., a qual consistiu numa mudança do processo de ensino-aprendizagem, dotando-a de feições mais voltadas para o uso do método socrático. Defendem que a aula expositiva tem sua importância e se faz necessária, mas é preciso repensá-la, utilizando-a de forma não exclusiva, mas complementar ao método socrático.

Por outro lado, Saulo De Oliveira Pinto Coelho e Francisco José García Collado no artigo PRAXIS EDUCATIVA E AUTOCONSTRUÇÃO DA CULTURA DEMOCRÁTICA DE DIREITOS HUMANOS: SOBRE A INSISTÊNCIA DO FAÇA O QUE EU DIGO, NÃO FAÇA O QUE EU FAÇO NOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM CIDADÃ realizam a exposição de uma análise crítico-propositiva sobre a situação do ensino e aprendizagem em Direitos Humanos no contexto brasileiro. Destacam a inquietude com respeito ao papel determinante dos sujeitos sociais na luta pela aquisição dos Direitos Humanos e o papel do docente na sala de aula de Direitos Humanos como transmissor e sensibilizador das políticas educativas presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Luciana Ferreira Lima no artigo intitulado EDUCAR PARA HUMANIZAR: O PAPEL DAS FAMÍLIAS PARA A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS pretende realçar a educação no ambiente familiar, apresentando ao debate a reflexão do papel fundamental desta comunidade familiar pluriestrutural, detentora de identidades multifacetadas advindas da composição dos seus integrantes, na disseminação dos direitos humanos.

A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DO CASO COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.de autoria de Inessa Da Mota Linhares Vasconcelos objetiva contribuir com a análise sobre a utilização do método do caso como instrumento de melhoria da qualidade do ensino do Direito no Brasil, em consonância com as diretrizes nacionais para os cursos jurídicos. Pretende, também, estudar quais os procedimentos que devem ser adotados para que a utilização do método do caso tenha resultados satisfatórios no ensino do direito.

Altiza Pereira De Souza e Carla Vladiane Alves Leite abordam os desafios inerentes à adoção da transdisciplinaridade na Pesquisa Jurídica no artigo A PESQUISA JURÍDICA EM SEU ÂMBITO TRANSDISCIPLINAR PARA A SUA APLICAÇÃO COMO AGREGAÇÃO DE CONHECIMENTO COMPLEXO NO RESULTADO. A Transdisciplinaridade na Pesquisa Jurídica demonstra todo um conjunto de reflexões que vai além do campo de abrangência da disciplina e realça debates maiores sobre as bases fracionadas do estudo científico, atingindo, em um patamar maior, todos os valores da sociedade atual. Analisam como tais valores influenciam os ramos científicos, incluindo o Direito.

No artigo O CINEMA E O ENSINO DO DIREITO: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO ACERCA DAS POSSIBILIDADES DE CRÍTICA A PARTIR DO USO DO CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO JURÍDICO Pedro Faraco Neto e Renê Chiquetti Rodrigues procuram demonstrar como a sétima arte poderia ser pensada como prática educacional e utilizada como instrumento de reflexão crítica no aprendizado jurídico, rompendo-se com a tradicional análise meramente conceitual.

Em APONTAMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO BRASIL - O CASO DO CURSO DE DIREITO Gustavo Matos de Figueiroa Fernandes e Antônio Carlos Diniz Murta reproduzem algumas impressões sobre o que é o trabalho do Avaliador de Curso de graduação no país. A partir da experiência obtida nas Avaliações in loco dos Cursos de Direito, apresentam algumas reflexões, críticas e conclusões.

No artigo intitulado ENTRE O PASSADO E O FUTURO: UMA ANÁLISE DA SOCIOLOGIA DO DIREITO E O ENSINO JURÍDICO EM PORTUGAL, Cora Hisae Monteiro Da Silva Hagino analisa a relação entre Sociologia do Direito e as faculdades de direito em Portugal, demostrando que os conteúdos sócios jurídicos não estão presentes na maioria dos currículos e que as faculdades de direito de Portugal não estão preparadas para tratar questões sócio jurídicas e seus contextos culturais e políticos.

No artigo POR UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL NA SUPERAÇÃO DA CRISE DO ENSINO JURÍDICO, Hercilia Maria Fonseca Lima busca compreender a crise do ensino jurídico por meio de uma análise do paradigma científico e seu processo de transição. Defende que o ensino jurídico tal qual a educação em geral ainda possui resquícios do velho paradigma positivista e que a profissionalização do ofício do professor pode ser um caminho para o paradigma educacional emergente.

Sergio Rodrigo Martinez no artigo intitulado ENSINO JURÍDICO E PSICANÁLISE JUNGUIANA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E EXPERIÊNCIAS NA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA JURÍDICA., busca demonstrar, por meio de um estudo de caso, a práxis da disciplina de Psicologia Jurídica a partir dos postulados teóricos da Psicanálise Junguiana aplicados ao ensino jurídico e as implicações dessa ocorrência. Como resultados, observou que a disciplina provocou mudanças de perspectiva nos significados e significantes do ensino jurídico nos alunos em formação.

A análise dos efeitos da Hipermodernidade no ensino jurídico é realizada por Ileide Sampaio De Sousa no artigo O DESAFIO ÉTICO DO ENSINO JURÍDICO NA HIPERMODERNIDADE: MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO, CRISE E CAMINHO. Segundo a autora, a presença de uma sociedade de consumo, e de sua espetacularização, gerou um dos efeitos mais perigosos para produção de um ensino engajado socialmente: a reificação do saber.

Por fim, no artigo A INCOMPLETUDE NO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR SINAES , Jefferson Rodrigues De Quadros e Silvia Helena Antunes dos Santos, objetivam analisar metodologicamente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, (SINAES), tecendo criticas e sugestões que possam contribuir para com sua maior precisão analítica.

Carlos André Biernfild

Orides Mezzaroba

Samyra H D F Naspolini Sanches

O CINEMA E O ENSINO DO DIREITO: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO ACERCA DAS POSSIBILIDADES DE CRÍTICA A PARTIR DO USO DO CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO JURÍDICO

THE CINEMA AND THE TEACHING OF LAW: ELEMENTS FOR A REFLECTION ABOUT THE POSSIBILITIES OF CRITICISM FROM USE OF CINEMA AS EDUCATIONAL RESOURCE IN LEGAL EDUCATION

Renê Chiquetti Rodrigues
Pedro Faraco Neto

Resumo

Com a problemática da crise pedagógica que perpassa o ensino jurídico, torna-se necessário desenvolver metodologias alternativas ao modo tradicional de se lecionar Direito. Uma dessas alternativas, que veio se popularizando nos últimos anos, constitui-se no uso do Cinema como prática pedagógica auxiliar, em uma imbricação entre Direito e Arte. Neste breve estudo procuramos demonstrar como a sétima arte poderia ser pensada como prática educacional e utilizada como instrumento de reflexão crítica no aprendizado jurídico, rompendo-se com a tradicional análise meramente conceitual.

Palavras-chave: Cinema, Ensino jurídico, Direito, Crítica.

Abstract/Resumen/Résumé

With the issue of educational crisis that pervades the legal education, it is necessary to develop alternative methods to the traditional way of teaching law. One such alternative methods, which came gaining popularity in recent years, constitutes the use of cinema as a pedagogical aid in an overlap between Law and Art. In this brief study we seek to demonstrate how the cinema could be thought of as educational practice and used as a tool for critical reflection on learning legal, breaking with the traditional analysis merely conceptual.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Cinema, Legal education, Law, Criticism.

1. EDUCAÇÃO E DIREITO – OU DE COMO AINDA NÃO SUPERAMOS A CRISE NO ENSINO JURÍDICO

> "*O cinema, como todas as artes, deve ser, antes de mais nada, transgressor. Ele pode ser um fantástico instrumento de compreensão do mundo e não de banalização*". Walter Salles

Afirmar que vivemos atualmente uma crise no ensino jurídico brasileiro já se tornou lugar comum no pensamento jurídico, não sendo esta constatação nenhuma novidade. Em verdade, a crítica ao modelo educacional adotado nos cursos jurídicos remonta a um considerável período de tempo que no remete, no mínimo, às reflexões de Rui Barbosa e Santiago Dantas.

Na grande maioria das Universidades brasileiras a relação pedagógica existente entre professor e aluno ainda obedece ao modelo que Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* nomeou de *educação bancária* (FREIRE, 1983). Para o autor, esse modelo tradicional se desenvolve por intermédio de um procedimento metodológico que privilegia o ato de repetição e memorização do conteúdo ensinado. O docente, sujeito ativo da relação pedagógica, por meio de aulas expositivas, figurativamente "deposita" na cabeça do aluno, objeto passivo dessa relação, conceitos a serem exigidos, posteriormente, na avaliação[1].

Segundo Eduardo C. Bittar (2005, p.366), podemos enumerar algumas dessas antigas características do ensino jurídico brasileiro – que teria sua fundamentação nas idéias do positivismo filosófico que invadiu as academias de Direito no séc XIX – que ainda permeiam os pátios acadêmicos, tais como linguagem empolada, verticalidade da relação professor aluno, aprendizado por meio da leitura autodidata, carência de pesquisas mais investigativas, idéia da carreira jurídica como uma linha de produção de autoridades, sala de aula interpretada como uma extensão do gabinete de trabalho, subdesenvolvimento das

[1] Segundo Paulo Freire, a educação bancária apresenta as seguintes características: "a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g)o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos." (FREIRE, 1, p. 63).

habilidades não racionais, unilateralidade da verdade professoral, abusos do argumento *ab autoritate* e falta de preparo pedagógico do professor de direito[2].

Não é o caso de nos aprofundarmos em um estudo analítico dos problemas que perpassam a educação jurídica no Brasil. Tal questão é demasiadamente profunda, comportando múltiplas perspectivas e enfoques – macro e micro analíticos, intra e extrassistêmicos – que terminam por se entrelaçar de um modo altamente complexo. Contudo, os estudiosos acordam que um dos maiores problemas a ser superado pelo ensino jurídico contemporâneo é o seu afastamento da realidade social privilegiando um estudo abstrato dos conceitos e das instituições jurídicas.

Um destes estudiosos é Lenio L. Streck[3], que repetidamente tem criticado a formação no espaço acadêmico de uma cultura manualesca que procura *descomplicar* ou *simplificar* o direito por meio de esquemas de memorização de *standarts* jurídicos, em detrimento de um ensino jurídico verdadeiramente reflexivo. Para o jurista, o estudo do Direito ainda segue um modelo legalista que privilegia uma visão abstrata – construção meramente conceitual – do jurídico. O problema desta abordagem teórica é que mesma afasta o *mundo da vida*, a *faticidade*, daquilo que entendemos por direito, o que fez com que passemos a discutir *teses* e não mais *casos* jurídicos. Tal concepção tradicional crê que podemos atribuir sentidos (significar) às coisas livremente, sem que a mesma se faça presente - resolver conflitos jurídicos *in abstrato*, afastando o caráter contingente da existência do mundo da vida[4].

Atentando-se para a problemática do ensino jurídico – que inegavelmente possui várias faces –, vários pensadores procuraram desenvolver metodologias alternativas ao

---

[2] Em outro estudo, complementa o professor "A princípio calcado numa relação formal, autoritária e improdutiva, o ensino do Direito resumia-se à monótona e mecânica leitura das leis. Ao estilo dos glosadores de textos, os professores faziam a leitura da lei para depois, quando oportuno, formularem comentários ao texto. Os lentes catedráticos escolhidos para serem os portadores da palavra jurídica não eram necessariamente didatas". (BITTAR, 2001, p. 87).

[3] As críticas do autor se encontram em diversos artigos e obras publicadas, dentre as quais STRECK, 2011,. p. 95-110; STRECK, 2010, p. 11-28; STRECK, 2008a, p. 209-242; STRECK, 2008b, p. 499-516. Conferir também a obra *Ensino Jurídico e Compromisso Social: A Extensão como prática transformadora do currículo* de Haide Maria Hupffer que aborda a questão do ensino jurídico a partir de uma perspectiva hermenêutico-filosófica.

[4] Sinteticamente, nas palavras do autor: "A doutrina que sustenta o saber jurídico resume-se a um conjunto de comentários resumidos de ementários de jurisprudência, desacompanhados dos respectivos contextos. Cada vez mais a doutrina doutrina menos; isto é, a doutrina não mais doutrina; é, sim, doutrinada pelos tribunais. É nisto que se baseia o casuísmo didático: a partir da construção de 'categorias', produzem-se raciocínios 'dedutivos', *como se a realidade pudesse ser aprisionada no 'paraíso dos conceitos do pragmatismo positivista dominante"* (STRECK, 2011, p. 97, grifo nosso).

modo tradicional de se lecionar Direito. Uma dessas alternativas, que veio se popularizando nos últimos anos, constitui-se no uso do Cinema como prática pedagógica auxiliar, em uma imbricação entre Direito e Arte. Neste breve estudo procuramos demonstrar como a sétima arte poderia ser pensada como prática educacional e utilizada como instrumento de reflexão crítica no aprendizado jurídico, rompendo-se com a análise meramente conceitual.

2. OCULTAMENTO IDEOLÓGICO OU CRÍTICA – REVISITANDO UM ANTIGO PROBLEMA

Para Mara Regina de Oliveira (2006, p.9) – que desenvolve a inter-relação entre Direito e Cinema há mais de 15 anos em suas aulas de filosofia jurídica – o filme pode atuar como importante substrato para o desenvolvimento de "reflexões teóricas abstratas, de uma forma criativa e emocionada, mais próxima, portanto, dos complexos problemas humanos que nos cercam efetivamente".

Não esquecemos que o Cinema, como toda arte, pode servir como ferramenta de legitimação da ideologia burguesa, introjetando no corpo social os valores de uma elite econômica dominante. Theodor W. Adorno (2001), já denunciava em 1947, junto com Horkheimer, o que denominou de *Indústria Cultural*, ou seja, um mecanismo a serviço do sistema capitalista, que utiliza o próprio ócio do homem – momento de lazer e diversão em que o trabalhador busca se distanciar do labor massificado – para (re)colocá-lo em uma condição de submissão voluntária e inconsciente[5]. Para o filósofo da Escola de Frankfurt, o Cinema constitui importante parte da indústria cultural capitalista, impedindo a formação de indivíduos autônomos e independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente (Cf. COELHO, 1994).

Esta perspectiva materialista é bem desenvolvida pelo teórico do cinema Jean-Claude Bernadet, que explica a relação ente Cinema e burguesia do seguinte modo:

> A máquina cinematográfica não caiu do céu. [...] No bojo dessa euforia dominadora, a burguesia desenvolve mil e uma máquinas e técnicas que não só facilitarão seu processo de dominação, a acumulação de capital, como criarão um universo cultural à sua imagem. Um universo cultural que expressará o seu triunfo e que ela imporá às sociedades, num processo de dominação cultural,

[5] A expressão "indústria cultural" foi empregado pela primeira vez na obra intitulada *Dialética do Iluminismo*, escrita em colaboração com Horkheimer.

> ideológico e estético. [...] o cinema será um dos grandes trunfos maiores do universo cultural. A burguesia pratica a literatura, o teatro, a música, etc., evidentemente, mas essas artes já existiam antes dela. A arte que ela cria é o cinema. (BERNADET, 1981, p. 14, 15).

Nesse contexto mencionado, o discurso que envolve a sétima arte aponta o cinema enquanto arte reprodutora do real, como arte objetiva neutra na qual o homem não interfere diretamente. "Não só o cinema seria a reprodução da realidade, seria também a reprodução da própria visão do homem", reproduzindo a vida tal como ela se apresenta.

Segundo Bernadet, é por meio deste discurso (de caráter ilusório) que defende o cinema como expressão perfeita do real, que se expressa a dominação ideológica por parte da burguesia no campo estético:

> Ao dizer que o cinema expressa a realidade, o grupo social que encampou o cinema coloca-se como que entre parênteses, e não pode ser questionado. Esse problema é talvez um tanto complicado, mas é fundamental tentar equaciona-lo para que se tenha idéia de como se processa, no campo da estética, um dos processos de dominação ideológica. A classe dominante, para dominar, não pode nunca apresentar sua ideologia como sendo *sua* ideologia, mas ela deve lutar para que esta ideologia seja sempre entendida como verdade. Donde a necessidade de apresentar o cinema como sendo expressão do real e disfarçar constantemente que ele é artifício, manipulação interpretação. A história do cinema é em grande parte a luta constante para manter ocultos os aspectos artificiais do cinema e para sustentar a impressão da realidade. O cinema, como toda área cultural, é um campo de luta, e a história do cinema é também o esforço constante para denunciar este ocultamento e fazer aparecer quem fala. (BERNADET, 1981, p.17).

Mais do que somente uma forma de arte, o cinema – conforme Bernadet – possui uma força de dominação ideológica, cultural, estética e comercial advinda dos ideais burgueses do começo do século XX, onde apresenta a ideologia desta classe dominante como *verdade* (BERNADET, 1984, p. 20).

Contudo, não podemos deixar de ressaltar que o Cinema pode(rá) transcender essa função a-crítica e meramente legitimadora do *establishment* (Indústria Cultural) para agir como ferramenta *de* crítica e *para a* crítica do que se encontra socialmente posto, evidenciando o que se encontra escondido, socialmente velado em uma latência inquestionável – o não-problematizado (dogma).

Neste sentido, Walter Benjamin (1994) apresenta uma visão do cinema destoante da concepção defendida por Adorno. Para este outro membro da Escola de Frankfurt o cinema rompeu os restritos e tradicionais círculos da religião e da aristocracia, destruindo o

que chamou de *aura de raridade* e *adoração artística* para, em tese, tornar-se acessível às massas como arte.[6] Diferentemente de Adorno, Benjamim apresenta uma postura otimista frente à sétima arte, vendo nela uma possibilidade emancipatória, revolucionária, de romper-se com a reprodução e permanência da ideologia capitalista.

Acerca do cinema como indústria cultural, Bernadet nos insta a

> não esquecer que um espectador cinematográfico nunca é exclusivamente um espectador cinematográfico. O cinema entra na sua vida como um dos elementos que compõem a sua relação o mundo, o cinema não determina completamente essa relação. Além disso, contrariamente a muitas reses, diante do cinema, o expectador não é necessariamente passivo. Há formas de relação que não usam necessariamente a linguagem racional e crítica dos cientistas. No ato de ver e assimilar um filme, o público transforma-o, interpreta-o, em função de suas vivências, inquietações, aspirações, etc. (BERNADET, 1981, p. 80).[7]

Por mais forte que o aspecto ideológico se apresente no filme, ainda assim não podemos tomar o receptor como sujeito de uma atividade meramente passiva, uma espécie de intérprete mecânico, autômato, onde o filme se apresenta como uma espécie de veículo que propaga uma mensagem única, passível de apenas uma leitura significativa.

Compactuando com a postura otimista de Benjamim, acreditamos que cinema pode facilitar a reflexão crítica de aspectos da realidade, do entorno social que nos envolve, mesclando manifestação emocional com reflexão racional em uma *interdisciplinaridade*

---

[6] Sinteticamente o autor nos esclarece: "O conceito de aura permite resumir essas características: o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias. Seu agente mais poderoso é o cinema. [...] Nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade" (BENJAMIN, 1994, p. 172). Nas palavras de Bernadet: "Outro fator que possibilitou a implantação do cinema como arte dominante é uma característica técnica: o fato de se poder tirar cópias. [...] Esse fenômeno permite que o mesmo produto – filme – seja apresentado simultaneamente numa quantidade em princípio ilimitada de lugares para um público ilimitado. O que amplia as possibilidades de divulgação e de dominação ideológica e tem profundas repercussões obre o mercado". (BERNADET, 1981, p. 23,24).

[7] Esta advertência também é feita por Giovanni Alves: "Consideramos que ele [o sujeito-receptor] *não* exerce um papel passivo. Pelo contrário, cabe ao sujeito-receptor construir processos de significação e estabelecer conexões implícitas, preencher lacunas, fazer deduções e comprovar suposições – e tudo isso significa o uso de um conhecimento tácito do mundo em geral (ALVES, 2006, p. 302).

existencial (Mara R. de Oliveira) – se um texto pode *explicar racionalmente* o que é a justiça, o filme, para além das reflexões teóricas, poderá provocar o *sentimento de injustiça*[8]. Nesse sentido, de afirmação do potencial reflexivo e crítico da sétima arte, concordam Giovanni Alves e Mara Regina de Oliveira.

Entendendo a arte como reflexo da realidade material, o sociólogo Giovanni Alves – baseado em Lukács – sustenta que:

> o reflexo estético se diferencia do reflexo científico na medida em que, enquanto o reflexo científico *desantropomorfiza* o real através da construção de conceitos e categorias abstratos, o reflexo estético o *antropomorfiza*, construindo situações típicas capazes de proporcionar uma auto-consciência crítica do mundo sócio-histórico. (ALVES, 2006, p. 286).

Esse potencial crítico do cinema, que em Giovanni Alves está ligado aspecto antropomorfizador do real que o reflexo estético possui, também é apontado por Mara Regina de Oliveira que o atribui ao denominado "efeito do real", enquanto capacidade de verossimilhança, por ele proporcionado:

> Quando a imagem é bem montada, em termos dramáticos, ela produz o chamado "*efeito do real*", tão bem explicado pela psicanálise e adquire um alto poder de penetração mental, facilitando a reflexão crítica dos temas de forma completa, pois mescla manifestação emocional com reflexão racional. (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

Este potencial reflexivo proporcionado pela *antropomorfização do real* (Alves) e pelo *efeito do real* (Oliveira) é devido em grande parte ao fato do cinema apresentar-se como *arte total*, ou seja, como a forma de produção artística mais complexa na atualidade, que engloba todas as demais – música, fotografia, teatro, literatura... – em uma forma única. O cinema entendido como arte das artes.

---

[8] Mara Regina de Oliveira, para explicitar esta inter-relação entre o sentimento e o racional – a qual denominou de *interdisciplinaridade existencial* – apóia-se em uma citação do cineasta Serguei Eisenstein: "uma obra de arte, entendida dinamicamente, é apenas este processo de organizar imagens no sentimento e na mente do expectador. É isto que constitui a peculiaridade de uma obra de arte realmente vital e a distingue da inanimada, na qual o espectador recebe o resultado consumado de um determinado processo de criação, em vez de ser absorvido no processo à medida que este se verifica. A interpretação realista de um autor é constituída não por sua representação da cópia dos resultados dos sentimentos, mas por sua capacidade de fazer estes sentimentos surgirem, se desenvolverem, se transformarem em outros sentimentos, viverem diante do espectador. A imagem de uma cena, de uma seqüência, de uma criação completa, existe como algo fixo e já pronto. Precisa surgir, revelar-se diante dos sentidos do espectador, durante o curso da ação e não apresentando como uma figura mecânica com características a priori. No método de criação de imagens, uma obra de arte deve reproduzir o processo pelo qual, na própria vida, novas imagens são formadas na consciência e nos sentimentos humanos" (OLIVEIRA, 2006, p. 14, 15).

Distanciando do discurso ingênuo (e ideológico) que pregava o cinema como expressão direta, objetiva e neutra do real, Nelson Ribeiro Modro afirma que este deve ser concebido como mera representação do real:

> Assim, deve-se considerar que todos os filmes, independentemente de sua classificação ou intensionalidade, são tão somente uma representação do real, pois, trata-se da realidade transposta para a imagem da tela pelo ponto de vista de algumas pessoas que o realizaram. Mesmo os filmes que se propõem a realizar um resgate histórico fiel, como é o caso dos documentários, possuem sempre uma visão segmentada de acordo com quem o produziu. A ideologia pessoal, por mais isenção que se deseje, acaba sempre por interferir no resultado artístico final. Assim, deve-se lembrar que os filmes são uma base representativa para poder ser analisada a realidade, e invariavelmente não devem ser vistos como representantes fiéis de fatos e acontecimentos, por mais verossímeis que sejam, já que são construídos sob o ponto de vista do(s) produtor(es). (MODRO, 2009, p. 32).

De tal modo, ainda que passível de apropriação pela lógica do mercado e pelo Estado político como forma de entretenimento, funcionando como manipulação das massas e como reprodução sócio-metabólica do capital – indústria cultural – o cinema, enquanto forma cultural de mediação estética, também é capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma *forma virtual* de *experiência crítica* (no sentido de Jean Paul Sartre)[9]. Entretanto, ainda podemos nos interrogar: que elo poderia haver entre a crítica e o cinema?

3. O CINEMA COMO POSSIBILIDADE DE CRÍTICA E REFLEXÃO – TEXTO E PRÉ-TEXTO

Afirmar que o cinema pode ser visto como ferramenta *de* crítica e *para a* crítica, como fizemos inicialmente, significa que podemos ler o filme como *texto* e como *pré-texto*.

Se em um primeiro momento o cinema é visto apenas como instrumento de manipulação, veiculação e legitimação da ideologia dominante, posteriormente surgiram movimentos de renovação, que passaram a questionar o conteúdo veiculado pela narrativa fílmica. Surge então um *cinema novo*, com uma temática de contestação social.

[9] Giovanni Alves explica que "Para Jean-Paul Sartre, a experiência crítica aparece como práxis individual em busca do coletivo. É a verdade da totalização. A experiência crítica surge como a forma mais elevada da experiência de si. Nela a práxis individual estabelece a compreensão de sua própria ação. Através da experiência crítica nos apropriamos de um saber crítico do ser social, ou utilizando a linguagem sartreana, trazemos para a *totalização* um ser ontológico (o ser social) acessível a um pensamento (do sujeito-receptor) que se totaliza sem parar na compreensão mesma da totalização da qual emana". (ALVES, 2006, p. 290).

Jean-Claude Bernadet aponta o ano de 1945, ano do surgimento do *Neo-Realismo* italiano, como marco inicial desta nova concepção cinematográfica, de temática sócio-crítica.

> Realizam-se filmes voltados para a situação social italiana, rural e urbana, do pós-guerra. Despojam-se enredos, personagens, cenografia, de todo o aparato imposto pelo cinema de ficção tradicional. Os cineastas voltam-se para o dia-a-dia de proletários, camponeses e pequena classe média. A rua e ambientes naturais substituem os estúdios. Atores pouco conhecidos ou até não profissionais aparecem no lugar de vedetes célebres. A linguagem simplifica-se, procurando captar este cotidiano e tentando ficar sempre apegada aos personagens e suas reações nas difíceis situações cotidianas. [...] No Brasil, estes filmes e idéias encontram terrenos particularmente receptivos, fortalecendo as posições de um grupo [...] [que procurava] uma estética e temátca expressivas de uma situação de subsedenvolvimento do país, um cinema voltado para a questão social e os oprimidos e capaz de fazer a crítica desse sistema social. O Neo-Realismo e o aproveitamento ideológico que foi feito dele estão presentes em filmes como *Rio, Quarenta Graus* (1955), *Rio, Zona Norte* (1955), de Nelson Pereira, e *O Grande Momento* (1958) de R. Santos. (BERNADET, 1984, p. 93-95 *passim*).

Esta tomada de consciência em favor do questionamento social, este *giro temático* em favor daquilo que até então se encontrava ignorado, oculto, mascarado, esquecido pelo modo tradicional de se fazer cinema, em suma a produção destas novas narrativas é o que denominados neste trabalho de *cinema como crítica*. Trabalhar o cinema *como* crítica significa ver o filme como *texto* a ser analisado, refletido, como objeto de um processo hermenêutico. Este *texto* poderá colocar o sujeito-receptor diante de representações do real por ele ainda desconhecida, provocando um estranhamento (*interdiciplinaridade existencial*) que lhe possibilitará a reflexão sobre a temática abordada. Como reconhece Mara Regina de Oliveira (2006, p. 13), "Desde que exista o propósito ético de realizar um bom filme para conscientizar, para problematizar o humano, em seus múltiplos aspectos, o resultado pode ser exemplar".

Contudo, a proposta do cinema como texto é demasiadamente limitada e mesmo intelectualmente insatisfatória para se alcançar os objetivos acadêmico-pedagógicos de um ensino jurídico verdadeiramente reflexivo (superação do tradicionalismo jurídico). Isto, pois, não avança para além da narrativa exposta na obra, não transcendendo o discurso cinematográfico. Detém-se na análise e na reflexão do conteúdo exibido. Em outros termos, o alvo, a finalidade e o objeto da interpretação é o próprio filme como *texto* – a compreensão da mensagem narrada. A crítica já se encontra exposta na narrativa.

Transcender as reflexões meramente *textuais* é o objetivo da perspectiva do cinema *para a* crítica. Esta proposta vai além do viés anteriormente descrito, concebendo o filme como um *pré-texto* capaz de servir – enquanto momento estético – como mediação concreta para uma experiência crítica, como substrato inicial para a construção de sentidos e críticas mais complexas sobre o real, como uma narrativa primeira que servirá de fundamento para a construção de um novo discurso[10]. "Nesta perspectiva, a obra fílmica, em si, realmente não passa de uma série de 'dicas' – ou 'sugestões' – para o espectador, convites para que ele dê sentido a um trecho – ou cena significativa – do filme" (ALVES, 2006, p. 302, 303).

Como explica Giovanni Alves:

> O filme como pré-texto significa que o momento estético é apenas um momento particular-concreto de um processo de totalização em curso, de uma experiência critica de um sujeito singular. Ser apenas um momento da práxis individual em busca do coletivo não anula seu valor intrínseco de elemento de auto-reflexividade crítica, mas apenas evita o viés hermenêutico-linguistico que reduz o objeto artístico meramente a um texto a ser lido. Na verdade, a vida é maior d que a arte. Considerar que o filme é um *texto* e um *pré-texto* da autoreflexividade sócio-crítica significa que, a partir do filme podemos conhecer, de imediato, no plano existencial, e de forma mediada, através de sugestões conceituais, o ser social e o complexo de individuação, apreendendo, através do grande filme, *temáticas* significativas, relações, estruturas e processos sociais predominantes na sociedade determinada. Tais relações, imagens-objeto em movimento, são apreendidos pelo sujeito receptor como vida, e não apenas em-si, mas para-si, isto é, o sujeito apreende novos significados concretos que são incorporados, na medida em que são objetos de autoreflexividade crítica. (ALVES, 2006, p. 294, 295).

Resumindo o exposto, acreditamos ser possível o uso do cinema como recurso apto a (re)pensar criticamente o real. Contudo, para que obra cinematográfica possa atuar eficazmente como substrato inicial para a construção de novas narrativas, é necessário ir além da perspectiva que vê o cinema meramente como *texto*.

Por fim, é necessário meditar sobre como poderíamos desenvolver esta perspectiva reflexiva que entrelaça Arte e Direito – utilizando o Cinema como prática pedagógica no âmbito acadêmico –, visando contribuir para a superação da atual crise no ensino jurídico para além do modelo formalista tradicional.

---

[10] Segundo Alves, esta perspectiva "nos conduz a pensar o filme não somente como *texto*, objeto de um processo hermenêutico, mas como *pré-texto* para o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de transformar o mundo (o que nos coloca diante da 10ª Tese *ad Fuerbach* tão atual nos tempos de hermenêutica)." (2006, p. 285).

4. PARA ALÉM DO CINEMA COMO TEXTO – O CINEMA *PARA A* CRÍTICA.

Gabriel Larcerda é um dos professores que atualmente procuram utilizar a obra cinematográfica como instrumento inovador para o ensino jurídico. Em sua proposta pedagógica, utiliza filmes cujas imagens e enredo remetem ao universo jurídico: obras que problematizam a função judicial ou a atividade advocacia, que retratam casos célebres ou problematizam determinados institutos.

Como podemos verificar do prefácio de sua obra *Cinema e Direito*:

> O que este livro pretende fazer em primeiro lugar é, pois, convidar o aluno a lançar um olhar jurídico sobre o cinema. Tornar o cinema não só um entretenimento, mas também um foco, uma fonte, uma arena, onde seja possível descobrir, discutir, criticar, se satisfazer e se frustrar com temas, situações profissionais e dilemas do direito e de seu exercício. O cinema, o filme, o *plot*, as situações profissionais nele reveladas aparecem como relações capazes de ser juridicamente entendidas e explicadas. O cinema é direito também, é material de aula, é instrumento didático. (FALCÃO, 2007, p. 8, 9).

A obra intenta estimular o leitor – no caso, os estudantes de Direito – a olhar o mundo juridicamente, pois, um dos principais desafios do ensino de Direito seria ensinar aos alunos – futuros advogados, juízes, promotores, etc. – como agir para lançar um olhar jurídico sobre as relações sociais. Mas o que seria isso, o *olhar jurídico*? Eis o que nos é exposto:

> No fundo, todas as nossas condutas podem ser classificadas como legais ou ilegais, constitucionais ou inconstitucionais. O princípio da legalidade, segundo o qual tudo o que não está proibido é juridicamente permitido aos indivíduos, fundamenta essa ambição de totalidade do olhar jurídico. Treinar esse olhar, ir além da análise e da interpretação dos contratos ou dos dispositivos da lei e encontrar o justo ou o injusto no comportamento das pessoas na rua ou até mesmo na arte é uma das principais missões do ensino jurídico. *O olhar jurídico decodifica o mundo a partir das normas, princípios e valores da lei e da justiça.* [...] *Em outras palavras, formar um profissional, treinar um profissional é mais do que apenas incutir-lhe uma técnica ou um saber. É, sobretido, o desafio de conquistá-lo, de seduzi-lo a ver o mundo de determinada maneira. É torná-lo cúmplice e especialista de um determinado olhar*. (FALCÃO, 2007, p. 7, 8. grifo nosso).

Em Nielson Ribeiro Modro esta mesma orientação ou perspectiva aparece explícita já no título de seu livro, *O Mundo Jurídico no Cinema*. Com esta obra o autor o autor objetiva

> selecionar e analisar filmes *que contenham em seu conteúdo questões jurídicas*, contrapondo-as com o mundo real e possibilitando assim uma visão crítica acerca destas questões levantadas. Enquanto objetivos específicos tem-se a identificação de obras cinematográficas *que tematizem ou abordem questões jurídicas sob a ótica da aplicabilidade e verossimilhança e a contraposição entre ficção e realidade jurídicas a partir dos filmes selecionados*. (MODRO, 2007, p. 9. grifo nosso).

Apesar das propostas cinematográficas desenvolvidas por Lacerda e Modro certamente romperem com o modo tradicional de se ensinar Direito (leitura de códigos), Felipe Chaves Pereira – que desenvolve uma aproximação entre Direito e Arte com suporte na teoria dos sistemas de Niklas Luhmann –, tece certeira crítica ao modelo construído por Gabriel Lacerda, que pode ser aplicada a proposta desenvolvida por Modro:

> A relação direito e cinema, como Lacerda (2007) propõe, parece excessivamente preocupada com a continuidade das idéias cristalizadas do sistema do direito, ou melhor, da dogmática jurídica. Não se busca, ali, repensar paradigmas, refletir sobre as interpretações várias acerca de um mesmo fenômeno. A reconstrução hermenêutica também parece afastada do autor. Persegue, ao menos no texto consultado é o que se pode observar, a mera opção expositiva da dogmática irrefletida, como desde há muito se faz no campo do direito. O ponto alto disso tudo seria que, antes da discussão, antiga, apresenta-se um filme como apoio "textual". (PEREIRA, 2012, p. 107)

Com base nesta crítica, facilmente podemos perceber que o modo como Lacerda e Modro se utilizam do cinema como prática pedagógica no ensino jurídico não alcança o que denominamos de cinema *para a* crítica, ou cinema como *pré-texto* (Alves), limitando-se a problematizar a narrativa já exposta pela obra artística (filme como *texto*), onde *texto* cinematográfico se apresenta meramente como substituto do *código* ou da *doutrina*. O filme é utilizado não para pensar a realidade social em confronto com a prática jurídica – reflexão paradigmática –, mas para ensinar e comparar conceitos e institutos jurídicos (o mencionado *olhar jurídico*). Deste modo "não vemos senão a reprodução do modelo *Law and Literature*, mas numa atualização: *Law and film*" (PEREIRA, 2012, p. 107)[11].

[11] Nas palavras de Carla Faralli: "Uma abordagem particular dos temas da interpretação provém de um movimento que se afirmou sobretudo nos Estados Unidos nos anos de 1980, conhecido como "direito e literatura". Nele é possível identificar, ao menos no início, duas linhas diferentes, definidas como "direito como literatura", ou "direito na literatura" e "direito como literatura" ou "literatura no direito". Muito

Parece-nos que a concepção de trabalho defendida por Giovanni Alves – agora fundamentada em Gadamer – segue no mesmo sentido da crítica feita por Felipe Chaves:

> Em primeiro lugar, a interpretação hermenêutica do filme não deve ser considerada uma mera "aplicação" de conteúdos analítico-categoriais na obra filmica. A operação hermenêutica deve partir da *estrutura filmica* para o *arcabouço teórico analítico* e não o contrário. O objeto para o qual se dirige a nossa "aplicação" determina, desde o início e em sua totalidade, o conteúdo efetivo e concreto da compreensão hermenêutica. Diz Gadamer: "'Aplicar' não é ajustar uma generalidade já dada antecipadamente [o arcabouço teórico-analítico – G.A] para desembaraçar em seguida os fios de uma situação particular". E observa: "Diante de um texto, por exemplo, o intérprete não procura aplicar um critério geral a um caso particular: ele se interessa, ao contrário, pelo significado fundamentalmente original do escrito [no caso, o filme G.A] de que se ocupa". (ALVES, 2006, p. 296).

Esta substituição de um *texto* por outro, acima criticada, parece ser perceptível, ainda que implicitamente, no seguinte trecho do prefácio da obra de Lacerda:

> Não é usual, nas quase mil faculdades de direito existentes no Brasil, usar o cinema como matéria prima das aulas. Na imensa maioria delas, a matéria-prima é tão-somente a doutrina jurídica conforme os manuais, com um adendo, aqui e ali, da jurisprudência pertinente ou da experiência prática profissional não-sistematizada do professor – que, em geral, é um professor fora da faculdade, antes de ser professor da faculdade. (FALCÃO, 2007, p. 8).

Assim, a proposta descrita se dirige para o uso do cinema como matéria-prima no ensino jurídico, em complemento aos manuais doutrinários. Não se problematiza *como* usar o cinema, ou *como* este pode servir para a reflexão do real, basta apenas usá-lo como *texto* doutrinário – ou, o que é pior ainda, como situação hipotético-existencial para que o aluno possa lançar este "olhar jurídico", ou seja, a mera "aplicação" conceitual criticada por Alves.

---

sinteticamente, a primeira sustenta que os grandes clássicos da literatura oferecem contribuições importantes para a compreensão do direito, a segunda, por sua vez, aplica aos textos jurídicos métodos e instrumentos de análise e de interpretação elaborados pela crítica literária, partindo da premissa de que o direito é uma história a ser interpretada como qualquer outra história literária". (FARALLI, 2006, p. 54). Com a mesma proposta de Felipe Chaves Pereira – procurando realizar um acoplamento estrutural entre Arte e Direito a partir do cinema e visto sob o marco teórico do pensamento de Niklas Luhmann – apontamos a monografia de conclusão de curso de Daniela Rodrigues Alves, *Sobrevoando verdes campos*: um estudo sobre a perspectiva interdisciplinar "Direito e Cinema" (2005); bem como a monografia de conclusão de curso e a dissertação de mestrado de Nádia Teixeira Pires da Silva: *A imagem do direito e a imagem como direito na sociabilidade contemporânea*. Esboço para uma observação sociológica desde a matriz sistêmica de Niklas Luhmann (2008); *A Produção do Direito no Cinema*: um estudo sociológico (2011), respectivamente. Tais estudos foram desenvolvidos sob orientação da prof. Juliana Neuenschwander Magalhães, que coordena um grupe de pesquisa em "Cinema e Direito" na URFJ.

Nielson Modro também constata que o cinema ainda é um recurso pouco explorado em sala de aula, apontado pelo menos duas situações comuns: a do professor despreparado tecnologicamente, que não consegue se valer adequadamente dos novos elementos didáticos colocados à sua disposição; e a do professor que se encontra tecnologicamente habilitado, mas não possui tais recursos em seu ambiente de trabalho.

Modro (2006, p. 24) acertadamente lembra que a eficácia no uso de diferentes recursos didáticos no auxílio do processo ensino-aprendizagem dependerá do seu correto uso. Não deve encarar este recurso auxiliar como se fosse capaz de substituir a aula ou professor, como se o filme ensinasse por si só, não sendo necessário um processo dialógico e interpretativo posterior. Muito menos se deve encarar o filme como uma espécie de tapa-buraco para a falta de professores – situação que não necessita de maiores aprofundamentos críticos.

Não é o caso, aqui, de se negar um cariz crítico às propostas que trabalham o cinema como *texto* – de fato, as denominamos de cinema *como* crítica. Como exposto anteriormente, ainda que encarado como *texto*, a obra cinematográfica constitui-se num *texto* (narrativa) de caráter específico, e é justamente esta especificidade do filme como *arte total* que proporcionará ao espectador o impacto do *efeito do real* experienciando uma *interdiciplinariedade existencial* (interrelação existencial entre o racional e o emocional) devido a esta *antromofização* (cinematográfica) *do real*. Contudo, aqui o caráter de criticidade se encontra demasiadamente limitado, dependendo do conteúdo já exposto na obra artística – que poderá apresentar-se como questionador ou legitimador do *status quo*. Com tal perspectiva perde-se o caráter heurístico do filme, contribuindo apenas para a (in)validação de determinados conteúdos disciplinares ou práticas profissionais.

Portanto, ainda que o uso do cinema como prática pedagógica constitua importante inovação no ensino de Direito, não atingiremos o verdadeiro potencial reflexivo que a obra artística nos proporciona se nos limitarmos a problematizar o filme apenas como uma ilustração de um conteúdo disciplinar, como mero *texto* a ser analisado – o filme como *código*. É necessário ir além da crítica (ou conteúdo) já exposta no filme, transcender o narrado penetrando no *não-dito*, nos silêncios eloqüentes das personagens e situações apresentadas, retomar a vivência proporcionada pela experiência cinematográfica a fim de (re)pensar o direito criticamente (seus fundamentos, sua legitimidade, sua eficácia, suas

contradições e como ele poderá se apresentar como ideologia maquiando os conflitos sociais) a partir de nossa faticidade, de nosso horizonte contextual socialmente compartilhado.

Este acoplamento entre Direito e Arte, no caso o cinema, poderá ser uma alternativa didática para tornar presente o *fático*, a *dimensão existencial* e singular do "caso concreto" – tão esquecido em nosso sistema educacional demasiadamente preocupado com uma construção abstrata do ordenamento jurídico – nos moldes de uma vetusta *jurisprudência dos conceitos*. O cinema, enquanto *arte total*, poderá nos instigar a ir além daquilo que se encontra posto – pela sociedade ou no âmbito dogmático-doutrinário – nos proporcionando a *impressão do real*, evidenciando que a complexidade do *mundo da vida* não cabe nos conceitos jurídicos estandardizados por uma cultura manualesca de caráter simplificante (estaríamos presenciando uma nova revolta da vida contra os códigos?).

O filme poderá servir de *pré-texto* para a problematização de temas complexos como os fundamentos do campo jurídico em uma sociedade que ainda não conseguiu erradicar problemas básicos e efetivar direitos humanos mínimos, a legitimidade do processo democrático e da dominação que se estabelece a partir do modelo de Estado adotado. Enfim, não se trata de abordar como tais temas são transmitidos pelos filmes (*texto*), mas sim de utilizar o cinema como instigação à reflexão, como induzimento ao pensamento heurístico, como pré-texto para o desvelamento do que se encontra velado a fim de construir novos discursos. Eis o modo como concebemos a interelação do jurídico com a obra cinematográfica[12].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino jurídico brasileiro encontra-se em crise, tendo sido alvo de crítica por parte dos mais diversos juristas e doutrinadores. Essa crise é estrutural e pode ser analisada

[12] Em nosso entendimento, vários professores tem adotado tal postura no ensino jurídico, como a professora Juliana Neuenschwander Magalhães - apontado anteriormente – e a professora Mara Regina de Oliveira na PUC-SP, que vem problematizando a noção de legitimidade por meio de obras cinematográficas. Nesta última linha temática, ressaltamos a dissertação de mestrado de Vanessa Vilela Berbel, A *legitimação da democracia*: observações do cinema na modernidade brasileira (2012), sob a orientação de Mara R. de Oliveira. Necessário registrar aqui que esta imbricação entre Cinema e Arte já era feita por Luis Alberto Warat desde o início dos anos 90. Cf. Revista *Cinesofia - desde la mirada*: cinema, filosofia, psicanálise, direito, política, ecologia. Ano 1, número de apresentação, verão de 1994.

sob os mais diversos enfoques, constituindo-se num dos problemas mais complexos a ser solucionado em nosso tempo. A profundidade é tamanha, que muitas das características que se encontravam presentes quando da fundação dos cursos jurídicos no Brasil ainda não foram devidamente superadas (Bittar). Em geral, o ensino continua sendo ministrado segundo o tradicional modelo de educação bancária (Freire). Um dos problemas correntemente apontados é o distanciamento do conteúdo lecionado com a realidade social existente no país – uma constante abstração conceitual que afasta a faticidade, o mundo da vida, dos bancos acadêmicos.

Longe de ser a solução para a crise educacional vigente, o uso do cinema como prática pedagógica aparece como um recurso instrumental a fim de mitigar este hiato criado entre ensino puramente conceitual e realidade existencial.

Não descuidamos das advertências de Adorno, que critica o cinema como instância da *indústria cultural* capitalista – que submete o trabalhador à dominação ideológica em seu momento de ócio, quando busca se afastar do labor massificado – e das análises de Bernadet, que apresenta o cinema como o cinema como criação artística da burguesia que procura dominar pelo discurso da imagem como reprodução neutra do real.

Apesar de tais posicionamentos críticos, concordamos com Benjamim ao desenvolver uma teoria otimista da arte como possibilidade de libertação e conscientização dos espectadores. Conforme a epígrafe, o cinema pode agir como instrumento de compreensão do mundo e não de banalização. Isto, pois, a obra cinematográfica se apresenta como *arte total* – que engloba em um momento único todas as demais artes – propiciando o "efeito do real", gerando no espectador uma *interdisciplinaridade existencial* – união do racional com o emocional (Mara R. Oliveira) – antropomorfizando o real (Alves).

Entretanto, para que o cinema possa ser bem utilizado, é necessário ir além das propostas que encaram o filme apenas como *texto* (cinema como crítica) a ser estudado em sala de aula, tolhendo as possibilidades de significação e problematização da relação narrativa/realidade, não indo além do proposto pela obra artística e – no pior dos casos – apenas ficar tentando analisar conteúdos de dogmática jurídica na obra cinematográfica.

É preciso transcender tal proposta, encarando o filme como *pré-texto* (cinema para a crítica). Significa que o momento estético é apenas o primeiro momento particular-

concreto para um processo de experiência de auto-reflexividade crítica, que é *a partir* – e para além – do filme que podemos deixar de encarar o direito apenas como sistema normativo conceitual e abstrato para encará-lo como práxis social. Isso não significa ensinar o espectador a lançar um olhar jurídico sobre o filme, mas sim (re)pensar criticamente o paradigma, a legitimidade, a efetividade e a ideologia que envolvem as relações sociais que denominamos de fenômeno jurídico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001;

ALVES, Giovanni. "Cinema como experiência crítica. Uma hermenêutica do filme". *in:* **Trabalho e Cinema**: o mundo do trabalho através do cinema. Londrina: Praxis, 2006;

BENJAMIN, Walter. "A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica". *in*: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo, Brasiliense, 1994;

BERBEL, Vanessa Vilela. **A Legitimação da Democracia**: observações do cinema na modernidade brasileira. Dissertação de mestrado apresentado à Pontifícia Univesidade Católica de São Paulo. Orientação: Mara Regina de Oliveira. 2012;

BERNADET, Jean-Claude. **O que é Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1981;

BITTAR, Carlos Eduardo Bianca. **O Direito na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Forense, 2005;

_____. **Direito e Ensino Jurídico**: legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001;

COELHO, Teixeira. **O Que é Industria Cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1994;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983;

HUPFFER, Haide Maria. **Ensino Jurídico e Compromisso Social**: a extensão como prática de transformadora do currículo. São Leopoldo: Casa Leiria, 2008;

MODRO, Nielson Ribeiro. **O Mundo Jurídico no Cinema**. Joinville: Nova Letra, 2009;

FALCÃO, Joaquim. "Prefácio". *in:* LACERDA, Gabriel. **O Direito no Cinema** – Relato de uma Experiência Didática no Campo do Direito. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007;

FARALLI, Carla. **A Filosofia Contemporânea do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006;

OLIVEIRA, Mara Regina de. **Cinema & Filosofia do Direito**. Rio de Janeiro: Corifeu, 2006;

PEREIRA, Felipe Chaves. "LUZES! CÂMERA! DIREITO! Reflexões sobre uma aproximação direito e cinema a partir da matriz teórica de Niklas Luhmann". *in:* **Revista dos Estudantes de Direito da UNB**. n.º10, Brasília: REDUnB, 2012;

STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica Jurídica E(m) Crise**. 10ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011;

_____. "Ensino jurídico e sofisticação teórica: uma imbricação necessária". *in* **Cadernos Camilliani**, v. 10, p. 11-28, 2010;

_____. "Hermenêutica e ensino jurídico em 'terrae brasilis': ainda a questão da resistência positivista". In: SPENGLER, Fabiana Marion; LUCAS, Doglas Cesar. (Org.). **Conflito, Jurisdição e Direitos Humanos** - (des)apontamentos sobre um novo cenário social. Ijuí: Unijuí, 2008, v. 1, p. 209-242;

_____. "O ensino jurídico e a Pós-Graduação: o olhar prospectivo de Paulo Henrique Blasi". In: Volnei Ivo Carlin. (Org.). ***Grandes Temas de Direito Administrativo*** - homenagem ao professor Paulo Henrique Blasi. Campinas: Millennium Editora, 2008, p. 499-516.