

“DECIFRA-ME OU TE DEVORO”: o ensino do direito constitucional em perspectiva e em ação // *Carlos Victor Nascimento dos Santos*¹

Palavras-chave

ensino do direito / campo jurídico / pesquisa

////////////////////////////////////

Sumário

- 1 Introdução**
- 2 O processo de criação de uma disciplina eletiva e o estímulo a diferentes habilidades e competências no estudante de Direito**
 - 2.1 Processo de elaboração da disciplina e destaque às habilidades e competências que desejava estimular
 - 2.2 Metodologia proposta à disciplina
 - 2.3 Material de apoio às aulas
 - 2.4 Mobilização dos alunos após o conhecimento da disciplina
 - 2.5 Adaptação da disciplina à heterogeneidade dos alunos e avaliação
- 3 A aula em ação**
 - 3.1 “Na pele dos ministros”: a influência de movimentos sociais, mídia e opinião pública na tomada de decisão
 - 3.2 A decepção na perda de um debate: a importância do contraditório e a sofisticação de argumentos e teses que “mascaram” determinadas consequências jurídicas
 - 3.3 “Tratamento à base de choque”: o estranhamento do campo jurídico a partir da empiria
 - 3.4 Decisões unânimes refletem motivações consensuais?
 - 3.5 A institucionalização da opinião pública: constrangimento e mudança no comportamento de magistrados
- 4 A sala de aula como um retrato do ensino do direito constitucional brasileiro**
 - 4.1 A reprodução irrefletida e o argumento de autoridade
 - 4.2 O conflito e o contraditório como bases

- estruturais do Direito
- 4.3 O ensino manualizado do direito constitucional
- 4.4 Multiprofissionalismo
- 4.5 A constitucionalização do Direito enquanto empoderamento do discurso jurídico
- 5 Considerações finais – refletindo o ensino do Direito a partir da pesquisa**
- 6 Referências**

////////////////////////////////////

Resumo

O artigo apresenta a descrição de uma disciplina oferecida na graduação em Direito a partir do estudo de casos com *role play* e seminários, aqui estruturado por meio da descrição da metodologia utilizada em sala de aula, passando por narrativas de experiências ocorridas em sala, até o apontamento de reflexões alcançadas quer por observações às dinâmicas ou por diálogos estabelecidos com os próprios alunos. A disciplina oferecida envolveu a discussão de temas relativos ao direito constitucional, sendo adaptada às condições estabelecidas pela universidade e necessidade dos alunos. Durante as aulas, com o exercício constante de construção e desconstrução de argumentos e teses, a partir da metodologia proposta, foi possível estabelecer reflexões acerca da necessidade de estranhamento do campo jurídico e relativização e desnaturalização de categorias jurídicas. O resultado foi a percepção de como o ensino do Direito pode estar estruturado e do potencial da pesquisa na distinção de três importantes fenômenos: como o campo jurídico é lido pela doutrina, como ele funciona e como os seus atores dizem que ele efetivamente é.

1 Doutorando em Teoria do Estado e Direito da Constitucional na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PPGD/PUC, Mestre em Direito Constitucional pela Universidade Federal Fluminense. Graduado em Direito pela Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas (2010). Atualmente, é Professor Substituto da Universidade de Brasília.

“DECIPHER ME OR I’LL DEVOUR YOU”: the constitutional law education in perspective and in action // *Carlos Victor Nascimento dos Santos*

Keywords

legal education / legal field / research



Abstract

This paper presents the description of a class offered in Law School from case studies with role-playing and seminars, structured through the description of the methodology used in the classroom, narratives from the experiences in the classroom, up until we developed reflections by observing the dynamics or the dialogue established with the students themselves. This class involved the discussion of constitutional law issues, adapted to the conditions established by the university and the need of the students. During the classes, by constantly using construction and deconstruction of arguments and theses from the proposed methodology, it was possible to establish reflections about the need for an estrangement from the legal field as well as *relativization* and *denaturalization* of legal categories. The result was the perception of how legal education might be structured and the potential of research in order to distinguish three important phenomena: how the doctrine recognizes the legal field, how the legal field works and how the actors say it actually is.

A maior dificuldade do estudo do direito constitucional no Brasil é o violento contraste entre a profundidade e a importância dos temas em jogo e a ladainha retórica e terminológica a que se reduz grande parte do discurso constitucional. É uma versão agravada do que acontece com o escolasticismo doutrinário em todos os ramos do direito. (Unger, 2005, p. 29)

1 Introdução

A partir de diálogos com professores e amigos, volta e meia era discutido o ensino do direito constitucional. Alguns não viam sentido em estudá-lo por meio de “grandes temas”. No Brasil, por exemplo, o curso de direito constitucional foi sistematizado a partir da discussão de grandes casos políticos, como a organização do Estado, dos direitos fundamentais, dentre outros – sistematização que segue inclusive a ordem dos títulos e capítulos da Constituição Federal (Silva, 1994; Lenza, 2013; Moraes, 2012; Ferreira Filho, 2002; Mendes, 2012). E sempre foi um ponto comum nesses diálogos que o estudo do direito constitucional poderia ser conduzido a partir da discussão de casos. O estudo de casos, então, permitiria a identificação e discussão de matérias fundamentais à condução da disciplina. Em nossos diálogos, refletimos o quanto seria interessante chegar em sala de aula, propor o estudo de um caso e, por meio da discussão direcionada pelo professor, permitir que a própria reflexão dos alunos identificasse matérias passíveis de problematização e aprofundamento. O professor, então, contribuiria com a condução na produção do conhecimento mais técnico acerca do direito constitucional a partir de tais reflexões.

No entanto, algumas questões também foram suscitadas, como: o auxílio do professor na condução de quais temas poderiam ser passíveis de aprofundamento a partir dos casos estudados; a antecipação às possíveis reflexões dos alunos; “preparar” o suporte teórico a tais reflexões, estando atento para que ele não somente aprofunde o debate. O que permitiria fazer apontamentos sobre a compreensão do objeto de discussão, pontos positivos e frágeis dos argumentos levantados e sustentados no seio do debate, bem como das teses jurídicas (ou metajurídicas) surgidas. Tais questões já demonstravam as dificuldades iniciais da criação de uma única disciplina que

combinasse todas essas preocupações. Não é à toa que creditam tal função às matérias chamadas propedêuticas nos cursos jurídicos.

Recordo-me da época de estudante de graduação em que costumava ouvir de colegas de classe reclamações no sentido de não compreender a existência dessas disciplinas numa graduação em Direito, o que ocorria principalmente devido a não reflexividade das outras disciplinas jurídicas. O curioso é que as disciplinas chamadas propedêuticas são vistas da forma narrada, dentre outros motivos, devido a uma deficiência das demais disciplinas em não proporcionar ao aluno instrumentos que causem estranhamentos e reflexões com o campo analisado. Assim, fica sob a responsabilidade dos professores de disciplinas propedêuticas proporcionar elementos necessários ao estranhamento de objetos próprios de outras disciplinas, o que gera desinteresse e resistência por parte dos alunos de Direito sob o argumento inclusive da não especialidade de tais professores na análise de um campo próprio a outras disciplinas.

Algumas outras questões também surgiram no debate, como a compatibilidade entre o método crítico-participativo proposto anteriormente e o conteúdo próprio da disciplina de direito constitucional. Alguns obstáculos se mostraram bastante visíveis: o currículo e o programa de curso da universidade, o exame do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, a prova da Ordem dos Advogados do Brasil, a preparação inicial aos concursos públicos, o mercado de trabalho proposto pela advocacia, uma inserção acadêmica que permita a formação de professores e pesquisadores, dentre outros.

Apesar do reconhecimento acerca da impossibilidade de todas as exigências acima serem abrangidas por uma única disciplina, demandando do professor essa múltipla preocupação, as universidades assumem tal responsabilidade na tentativa de abranger o maior público possível e não perder alunos. Isto é, todas essas preocupações próprias da graduação em Direito, acrescidas com as diretrizes do MEC ao reconhecimento da excelência do ensino do Direito, devem fazer parte do cotidiano da universidade, exigindo que se organize a partir da autonomia que possui para atender todas essas demandas.

Todos os diferentes focos de abrangência requerem dos alunos habilidades bem específicas. E a discussão mais recente sobre o ensino do Direito (Unger, 2005) vem destacando a necessidade de estímulo ao desenvolvimento de seu senso crítico, da sua capacidade de resolução de problemas práticos, além de desenvolver habilidades em realizar pesquisas e ingressar na docência. As faculdades de Direito do país precisam oferecer, em sua formação, além do “título” de operadores do Direito, o desenvolvimento da capacidade de pesquisadores em seus alunos. O compromisso a ser assumido na nova formação do estudante de Direito é o de possibilitar a utilização de uma ferramenta que contribua ao aprimoramento de habilidades específicas no estudante, como a observação e compreensão da sociedade em que vivem.

Isso porque a grande preferência das faculdades de Direito no Brasil é proporcionar aos seus alunos uma imersão no pensamento jurídico pelo seu conteúdo normativo, dando-lhes a aparência de conhecimento profundo nas mais diversas áreas jurídicas. É possível citar como exemplo uma experiência própria capaz de retratar esse cenário quando do início da graduação em Direito: ao iniciar meus estudos deparei-me com uma ambientação que constava numa imersão direta ao pensamento jurídico. Comecei meus estudos tendo por base a análise de votos de Ministros do Supremo Tribunal Federal sobre temas de grande repercussão na sociedade brasileira. E partir de tal análise, já no meu primeiro dia de aula, me foi aguçada a percepção da importância do órgão que atua de guarda da nossa Constituição: o STF dava a última palavra sobre um tema próprio da antropologia social.² A partir deste caso concreto, e de outros tantos ao longo da graduação, fui estimulado a ser um bom operador do Direito por meio do desenvolvimento de técnicas argumentativas, revestidos de sofisticadas teses jurídicas, que permitissem gerar ao menos uma aparência de licitude e legitimidade da ideia defendida. Recebi o treinamento para vencer o debate seja pela criação de um bom argumento, seja pelo apelo emocional

² No HC 82.424/RS, o STF discutiu se a publicação de livros que supostamente teriam caráter antisemita deveria se enquadrar como crime de racismo. Para resolver tal questão, os Ministros do Supremo Tribunal Federal deliberaram sobre o conceito de raça. (Ver STF. HC 82.424/RS. Rel. Min. Moreira Alves. Tribunal Pleno. Julgado em: 17set.2003)

ou simples combate ao argumento alheio. Tais teses eram construídas a partir da abstração da norma perante o caso concreto, produzindo verdades jurídicas que, quanto maior o nível de sofisticação, mais se distanciavam do conflito existente, tornando comum a desconsideração de argumentos mais humanísticos que tivessem relação direta com o conflito. Ou seja, não me importava conhecer e compreender o funcionamento da realidade social, e sim vencer o debate a partir da superação de argumentos.

A partir também desse contexto surgiu a motivação deste artigo: como proporcionar ao estudante de Direito uma formação capaz de estimular habilidades e competências (Perrenoud, 1999) profissionalizantes e acadêmicas?

O presente artigo abordará uma experiência docente a partir do oferecimento de uma disciplina pensada para confrontar o paralelo narrado nos parágrafos acima: o pensamento normativo estimulado pelas faculdades de Direito aos seus alunos com o acesso (e não realização) a diferentes pesquisas relacionadas principalmente ao direito constitucional, sendo capazes de atribuir um novo olhar à realidade social, conforme será brevemente discutido nas páginas adiante. Para tanto, será abordado, no primeiro tópico, o processo de criação e objetivos com a disciplina. Após, algumas dinâmicas ocorridas em sala de aula serão descritas de modo a ilustrar importantes questões a serem refletidas sobre o ensino jurídico. Por fim, a experiência docente servirá para apontar reflexões sobre o ensino do direito constitucional brasileiro, que se relacionam diretamente com o ensino jurídico no Brasil.

2 O processo de criação de uma disciplina eletiva e o estímulo a diferentes habilidades e competências no estudante de Direito

Nas linhas a seguir, será descrito o processo de reflexão e elaboração de uma disciplina que, com sugestões de alguns amigos (alunos e professores), buscou privilegiar uma abordagem conteudista a partir da seleção de temas específicos do direito constitucional com a utilização de uma metodologia crítico-participativa. O resultado, conforme será notado nas

páginas seguintes, será a proposição de um exercício constante de construção do conhecimento a partir de sua própria desconstrução. O que permitirá discutir aspectos específicos do ensino do direito constitucional no Brasil tendo por base principalmente a experiência narrada pelos professores e a observada (e descrita) nos alunos. O presente tópico apresentará todo esse processo.

2.1 Processo de elaboração da disciplina e destaque às habilidades e competências que desejava estimular

Inicialmente, ministrei aulas como professor voluntário ao lado de outro professor e amigo, uma disciplina destinada aos alunos da graduação e pós-graduação da instituição, momento em que tive um pouco mais de proximidade com alunos, professores e coordenadores da universidade. Na mesma época organizei um plano de ensino com a disciplina que desejava ministrar como eletiva e submeti ao colegiado da instituição. O nome da disciplina era: “Na pele dos ministros: a construção dos votos no Supremo Tribunal Federal”. A proposta tinha por objetivo desenvolver nos alunos a habilidade de construir votos que expressassem recursos tipicamente encontrados nos raciocínios constitucionais aparentemente desenvolvidos pelos ministros do STF. Assim, o curso oferecido tinha o propósito de colaborar com um refinamento do olhar à prática jurídica existente no STF. Para atingir esse objetivo geral, foram utilizados estudos de casos que contribuíssem para: (a) a construção de um raciocínio jurídico-constitucional, (b) o conhecimento e compreensão de conceitos condutores do debate, (c) a apreensão de ideias capazes de influenciar a dinâmica decisória, (d) estimular o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício da prática jurídica.

A aula era dividida em dois momentos: uma prática simulada de casos já apreciados pelos ministros do STF e outro com a apresentação de seminários abertos ao debate sobre textos que discutiam a dinâmica decisória dos ministros via pesquisas bibliográficas, documentais ou empíricas. Durante a prática simulada, os alunos, participando ativamente do debate, teriam a oportunidade de desenvolver a fluência de sua retórica e oralidade, por meio do reconhecimento dos principais pontos conflitantes no caso dispo-

to para análise. Desta forma, os alunos poderiam se tornar capazes de visualizar diferentes resoluções cabíveis ao deslinde do caso concreto, bem como as suas possíveis consequências políticas, jurídicas ou até mesmo sociais. Além disso, eram objetivos da disciplina: estimular a percepção dos alunos sobre o quanto as suas moralidades, crenças pessoais e experiências de vida são capazes de interferir na produção de um argumento jurídico, além de demonstrar as dificuldades que um julgador possui em proferir uma decisão judicial com a imparcialidade requerida pelo sistema normativo.

Por fim, a proposta da disciplina tinha também o objetivo de proporcionar o conhecimento de diferentes habilidades em algumas carreiras jurídicas atuantes no Supremo Tribunal Federal (a penas aquelas que surgiram nas atividades), como poder de convencimento, argumentação, redação, síntese dos fatos e identificação dos principais problemas a serem enfrentados. A disciplina teve o cuidado especial de não desprezar o olhar dos alunos diante de uma situação contraditória, em que tiveram as habilidades e competências anteriormente descritas aguçadas. Isso porque a lógica da superação de argumentos não pode se afastar da análise do caso concreto, bem como das possíveis consequências políticas ou jurídico-constitucionais de determinada decisão judicial.

2.2 Metodologia proposta à disciplina

A metodologia proposta foi a do estudo de casos com a utilização de um *role-play*. A sala de aula foi organizada de forma a simular julgamentos de casos concretos apreciados pelo Supremo Tribunal Federal, permitindo aos alunos que, por meio do estudo de um caso, pudessem construir um raciocínio jurídico-constitucional. A metodologia foi focada no estímulo à argumentação e à construção deste raciocínio jurídico-constitucional sem perder de vista a análise dos fatos para que, a partir deles, os alunos pudessem identificar as principais questões jurídicas, políticas e institucionais por trás da decisão judicial. No segundo momento da aula os seminários eram utilizados de modo a estabelecer um estranhamento com os alunos acerca das práticas ocorridas na simulação de julgamento. Assim, era possível construir um ambiente em que o exercício do contraditório pudesse ser destacado e, posteriormente, o que o ambiente

gerado pelo campo de disputas existente no Direito seria capaz de mascarar, como fatores fundamentais que influenciariam tanto a tomada de decisão do magistrado quanto a construção dos argumentos das partes envolvidas no caso. Para lidar com esta dinâmica decisória e enfrentar questões que influenciassem diretamente no julgamento, a aula seguiu a lógica abaixo descrita.

As aulas seguiam, em seu primeiro momento, simulações de julgamentos do Supremo Tribunal Federal. No primeiro dia de aula foi feita uma explicação da dinâmica da aula e das formas de avaliação. No segundo, foi feito um mapeamento da turma a fim de fazer as adequações necessárias no que se referia ao *quórum* de alunos para que fosse possível o desenvolvimento da proposta metodológica a seguir.

Na aula anterior eram sorteados alunos que teriam funções específicas na sessão simulada: proferir relatório e voto do caso, fazer sustentações orais defendendo determinado ponto de vista etc.; cada um deles teria que enviar um trabalho escrito, no prazo estipulado. Os principais atores de uma sessão de julgamento no STF eram representados. O relator do caso tinha o dever de, por meio do relatório disponibilizado no material de aula, elaborar um voto escrito a ser enviado no prazo estipulado para o professor. Os votos escritos somados à apresentação corresponderiam a uma das notas da disciplina.

Em algumas das sessões, surgiam alguns outros atores, como o *amicus curiae*³ ou um representante de algum grupo de interesse que se manifestasse numa Audiência Pública. O *Amicus Curiae* tinha a função de defender um ponto de vista em favor de uma das partes, com argumentos característicos à instituição a qual fizesse parte, assim como os representantes de possíveis grupos de interesse que compusessem uma

audiência pública. Estes atores deveriam se manifestar com um parecer ser apresentado também no dia do julgamento, mas antes do voto do Relator. O parecer deveria ser entregue ao professor e ao relator também no prazo estipulado, para que o último tivesse acesso ao parecer antes de elaborar o seu voto.

No dia da aula era dado início à dinâmica com uma abordagem geral do caso e dos temas que seriam enfrentados em sala de aula, com o cuidado de alertar os alunos para algumas das questões com que deveriam se preocupar durante o debate e julgamento. Em seguida, uma breve apresentação da causa era conduzida pelo Relator e, depois, e quando houvesse, eram feitas as manifestações de *amici curiae* para, posteriormente, serem expostas as sustentações orais com as manifestações de voto do relator e demais ministros. Durante a apresentação dos votos, o professor poderia fazer breves análises demonstrando a preocupação que cada um teve e a contextualização com o problema que estava sendo enfrentado.

Por fim, a sessão simulada estaria aberta às intervenções de cada um dos alunos, onde cada um também representaria um ministro. As interlocuções eram devidamente mediadas pelo professor, ponderando cada uma delas e alertando às preocupações do interventor com o argumento levantado. Os alunos presentes proferiam seus votos apresentando oralmente os seus argumentos. A cada argumento diferente levantado o professor, na função de mediador, abordaria as questões constitucionais envolvidas que foram ou deveriam ter sido levadas em consideração no momento do voto. Findo o julgamento, e colhidos os votos de cada um dos presentes, o professor fazia uma análise mesmo que breve do julgamento, apontando questões que foram levadas em consideração na apreciação do caso concreto.

Na segunda metade da aula, e a partir da divisão anterior da turma em grupos, cada um deles era responsável por apresentar um texto de leitura obrigatória em no máximo trinta minutos. No dia da apresentação, o grupo teria que entregar um fichamento ao professor e disponibilizá-lo, após a apresentação, na pasta *Dropbox* criada especificamente para a disciplina. O objetivo do segundo momento da aula era observar e analisar criticamente a simulação de julgamento,

3 Segundo o glossário jurídico do Supremo Tribunal Federal: “‘Amigo da Corte’. Intervenção assistencial em processos de controle de constitucionalidade por parte de entidades que tenham representatividade adequada para se manifestar nos autos sobre questão de direito pertinente à controvérsia constitucional. Não são partes dos processos; atuam apenas como interessados na causa. Plural: *Amici curiae* (amigos da Corte).” Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/glossario/verVerbete.asp?letra=A&id=533>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

com o destaque ao que poderia ser um dos fatores de influência tanto na dinâmica decisória dos ministros quanto na construção do raciocínio argumentativo de cada um dos atores envolvidos na demanda.

Isto é, o segundo momento era destinado ao exercício de desconstrução de todo o debatido na simulação dos julgamentos. Os alunos destacavam o contexto histórico-político de julgamento, as relações pessoais estabelecidas pelos atores no julgamento, experiências anteriores ao julgamento obtidas por seus atores, vínculos que demandassem determinados posicionamentos, dentre outras questões. Os textos de leitura obrigatória e complementar eram utilizados como suporte a tais discussões e foram selecionados sempre a partir de alguma pesquisa realizada, de natureza bibliográfica, documental ou empírica, em que fosse possível estabelecer uma relação mínima com o caso discutido em sala de aula, estabelecendo um estranhamento com o mesmo. O exercício de desconstrução tinha como principal objetivo estimular nos alunos um olhar mais apurado acerca do distanciamento ocorrido entre o pensamento normativo, desenvolvido nas sessões simuladas de julgamento, e o funcionamento da realidade social – olhar obtido a partir dos alertas que pesquisas que têm como foco o conhecimento e compreensão da realidade possuem.

2.3 Material de apoio às aulas

Para cada uma das aulas eram disponibilizados: caso gerador constando uma descrição breve do caso a ser estudado; relatório do caso com trechos selecionados para leitura; textos de leitura obrigatória e complementar; reportagens e entrevistas. Os casos selecionados para discussão em sala nas sessões simuladas de julgamento foram escolhidos a partir da repercussão social que alguns tiveram, além da relação capaz de estabelecer com os temas propostos para discussão. Vejamos: (i) *Impeachment* do Presidente Collor: MS/DF 21.564-0; (ii) Lei de Anistia: ADPF n. 153; (iii) Raposa Serra do Sol: Pet. 3.388; (iv) Desuso da competência do Senado (mutação constitucional do art. 52, X da CF/1988): Recl. 4335-5/AC; (v) Caso Elwanger: HC 82.424/RS; (vi) Reconhecimento da união homoafetiva: ADI 4.277; (vii) Interrupção de gravidez de feto anencefálico: ADPF nº. 54/DF; (viii) Ficha limpa: ADI nº. 4.578/DF; (ix) Mensalão: AP 470;

e (x) Fundo de Participação dos Estados: ADI 1.987.

Em cada um dos casos apreciados foi destacado na literatura mais recente um texto de leitura obrigatória e/ou complementar que pudesse discutir as questões jurídicas, políticas ou sociais que cada caso demandava. Alguns textos apresentavam discussões acerca do contexto histórico-político de julgamento, outros faziam uma análise comportamental dos julgadores, análises teóricas, doutrinárias, de documentos oficiais etc. O fundamental era que o texto servisse de suporte à reflexão sobre como a produção do conhecimento jurídico ocorre no campo de disputa travado por seus atores.

Para cada aula eram selecionados casos e textos que melhor se adequassem aos temas indicados para discussão em sala. E todo o material para leitura era disponibilizado em pasta compartilhada em nuvem e em uma pasta na copiadora da faculdade de Direito, além do plano de curso da disciplina ter sido igualmente disponibilizado aos alunos para um acompanhamento integral da disciplina ao longo de todo o curso.

2.4 Mobilização dos alunos após o conhecimento da disciplina

Com a aprovação da disciplina pelo colegiado da instituição de ensino e abertura de inscrições para os alunos, foi iniciada a divulgação da disciplina. Por dividir uma disciplina com um professor e amigo na graduação e pós-graduação da instituição, tive a oportunidade de também divulgar o curso que ministraria no semestre seguinte. Em pouco tempo, alunos manifestaram interesse em se inscrever no curso, quer seja pessoalmente ou por e-mail. Quando procurado pessoalmente, alunos destacavam o interesse na disciplina devido a seu formato, algo a que poucos estavam acostumados na faculdade de Direito.

Logo após a divulgação, um dos coordenadores da graduação me procurou para informar da grande procura dos alunos pela disciplina, o que fez com que diversos deles solicitassem uma mudança de dia e horário em que seria ministrada, de modo que pudesse atender o maior público possível. Afirmar que não veria problemas em tal ocorrência. Em seguida, um aluno me escreveu perguntando da possibilidade de realizar uma enquete via *Facebook* para que os

maiores interessados em cursar a disciplina manifestassem suas melhores opções de dias e horários. Autorizei com a ressalva dos dias e horários em que já possuía compromisso. Em poucos dias, recebi um resultado da enquete, definindo dia e horário de preferência dos alunos para que a disciplina fosse ministrada: às segundas-feiras, de 19h00 às 22h40.

2.5 Adaptação da disciplina à heterogeneidade dos alunos e avaliação

Assim, por se tratar de encontro semanal único, o tempo da aula era dividido para a sessão simulada em sua primeira metade e, posteriormente, os seminários. Algumas aulas eram realizadas apenas com os seminários, o que reduzia consideravelmente o seu tempo. O dia e horário escolhidos pelos alunos permitiram uma heterogeneidade da turma: metade dos alunos compunham os períodos iniciais de graduação, devido ao interesse no método participativo proporcionado pelo *role play*, a outra parcela era composta por alunos em períodos mais avançados, que já faziam algum tipo de estágio e se interessavam por estudos de casos, o que favoreceu o debate e tornou a dinâmica da aula mais interessante.

A avaliação dos alunos era feita a partir dos trabalhos escritos que entregavam no dia de suas apresentações, além da participação individual em cada um dos seminários que apresentavam e julgamento simulado de que participavam. E a avaliação da aula era feita ao final de cada encontro, momento em que, juntamente com os alunos, problematizávamos as dinâmicas ocorridas, bem como as teses jurídicas surgidas nas discussões, contexto histórico e político de sua incidência, sua adequação à realidade social e a colocação assumida pelo direito constitucional no seio dos debates. Mas, para adentrar em tais detalhes, é necessária uma leitura atenta do tópico seguinte, oportunidade em que será feita uma descrição de algumas situações que ilustram a dinâmica das aulas.

3 A aula em ação

Esse espaço se destina à breve descrição de algumas situações ocorridas em sala de aula capazes de apresentar preocupações e reflexões discentes e docentes a partir da metodologia e dinâmica proposta e coordenada pelo professor. O formato das aulas

permitiram um debate constante quer seja sobre temas de direito constitucional e a forma como juristas desenvolvem argumentos constitucionais no seio do debate. Assim, os olhares que devemos atribuir às dinâmicas ocorridas em sala de aula referem-se à (i) compreensão do contexto histórico-político brasileiro ao qual o tema discutido está inserido; (ii) a influência de mídia, grupos politicamente organizados e opinião pública sobre temas de repercussão social; (iii) utilização de autores e teorias no exercício do contraditório; e (iv) a tentativa de incorporação da empiria como forma de compreensão da realidade social.

3.1 “Na pele dos ministros”: a influência de movimentos sociais, mídia e opinião pública na tomada de decisão

Na primeira aula, foi feita uma apresentação da disciplina, momento dedicado à explicação da dinâmica sugerida para as sessões simuladas e seminários, colhimento de expectativas dos alunos com a disciplina e separação de textos e grupos que comporiam as aulas seguintes. O segundo dia de aula ocorreu no dia 16 de março de 2015, um dia após uma manifestação que mobilizou mais de um milhão de pessoas em todo o país, segundo a Revista Exame⁴, cuja pauta mais visível era o *impeachment* da Presidenta Dilma. Esse contexto histórico-político é interessante para ilustrar a aula do dia 16 de março, cujo tema era “Julgamentos de atos do Poder Público. Movimentos políticos e opinião pública”, hipótese em que a sessão simulada sugeria a rediscussão do caso que deu origem ao chamado *impeachment* do então Presidente da República Fernando Collor de Mello - MS/DF 21.564-0, Rel. Min. Octávio Gallotti; e AP nº. 307-3/DF, Rel. Min. Ilmar Galvão.

Na oportunidade, eram sugeridos texto de Marcos Nobre, além de entrevista com o Professor Luiz Werneck Vianna, hipótese em que refletiam sobre as razões que poderiam ou não impulsionar um *impeachment*, além de estabelecer um paralelo com a realidade brasileira vigente à época de suas análises. A aula foi iniciada com uma apresentação do caso e apontamento de algumas questões que deveriam

4 Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/ao-vivo/acompanhe-as-noticias-sobre-os-protestos-deste-domingo>>. Acesso em: 28.abr.2016.

ser analisadas por todos aqueles que participariam mais ativamente das aulas. O aluno que representava o ministro relator do julgamento no STF fez uma explanação do caso e, não tendo *amicuscuriae*, proferiu seu voto e passou a palavra para os outros dois “ministros”, que manifestariam seus votos favoráveis e/ou contrários ao ministro relator. Várias interpelações foram feitas por cada um dos alunos, que estavam também na condição de ministros do STF, tendo que proferir voto oral acerca da questão analisada, instaurando o debate. Na condição de mediador do debate, buscava fazer intervenções que tornavam apenas mais claro um ou outro argumento levantado pelos alunos, que tiveram como base de leitura não o acórdão inteiro do caso apreciado, mas apenas o seu relatório. Isto é, os argumentos levantados em sala de aula eram pesquisados pelos próprios alunos ou fruto da construção momentânea a partir da discussão e análise do caso concreto.

Os movimentos políticos e a opinião pública foram destacados pelos próprios alunos como elementos que influenciariam o julgamento. Logo na primeira sessão simulada foi observada uma diferença de postura entre alunos dos períodos iniciais e mais avançados: os primeiros tinham como o enfoque a análise do caso concreto, destacando fatores meta-jurídicos capazes de influenciar na dinâmica decisória; os segundos, se preocupavam com o desenvolvimento de uma boa retórica, além da sustentação de argumentos jurídicos capazes de torná-los vencedor na disputa travada em sala de aula. Dentre os argumentos levantados pelos alunos de períodos iniciais estavam: a opinião pública, exposição dos julgadores na mídia, pressão de movimentos políticos, autores principalmente de filosofia e sociologia do Direito, dentre outros. Por outro lado, os alunos de períodos mais avançados (a partir do quinto período), utilizavam-se de uma linguagem mais erudita e técnica, a fim de sofisticar argumentos carregados de doutrina e análise legislativa.

Ao fim do debate, foi sugerida uma votação dentre os presentes para sabermos se absolveriam ou não o então Presidente Fernando Collor de Mello. O resultado foi a absolvição por unanimidade, deixando claro um acontecimento: todos votaram a favor do Collor, mas cada um por um motivo em específico. Os deba-

tes tramitavam em torno das razões à sua absolvição, e não a respeito de sua absolvição ou condenação. Após um intervalo, foi iniciado o segundo momento da aula: o exercício de desconstrução do julgamento ocorrido a partir da leitura e reflexão dos textos, com referência constante às dinâmicas ocorridas nas sessões simuladas.

Neste momento da aula, os alunos discutiram os textos propostos para leitura, fizeram perguntas a seu respeito e ponderaram questões tendo por base o caso discutido em sala. Dentre as questões levantadas pelos alunos, estavam principalmente uma possível pressão midiática e popular sobre o julgamento dos ministros, que se encontravam cada vez mais expostos ao crivo da opinião pública. A decisão tomada pelo STF foi vista pelos alunos como uma decisão política em que o órgão máximo do Poder Judiciário evitou um embate com o Poder Legislativo ao manter a decisão por eles tomada no processo de *impeachment*, ainda que fosse possível sustar seus efeitos mediante análise técnico-jurídica. Ao mesmo tempo, algumas opiniões dos alunos alertaram ao fato de que, se estivessem na mesma época e situação em que os ministros do Supremo se encontravam, dificilmente tomariam postura diferente.

No encerramento da aula, dois argumentos levantados geraram bastante reflexão entre os demais alunos. O primeiro se referia ao aumento de poderes do STF: o caso representaria à época um indício de que o Supremo poderia decidir o quê, como e em que momento tomar determinada decisão – um poder que só aumentaria a partir, principalmente, de suas demandas e julgamentos. O segundo estaria relacionado às causas motivadoras de um *impeachment*, o que permitiu que os alunos chegassem à conclusão de que não havia razões técnico-jurídicas para um *impeachment* do então Presidente Collor, assim como não teria à época da discussão razões para um *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Na visão dos alunos, havia um equívoco em uma das pautas dos movimentos sociais e políticos ocorridos no Brasil: a pressão política, midiática e popular deveria centrar esforços em um pedido de renúncia, e não de *impeachment*.

O resultado da primeira aula foi bastante satisfató-

rio pois, além das questões técnicas e jurídicas que envolviam o deslinde do caso, outras questões – não menos importantes –, foram também levadas em consideração no decorrer da aula, o que permitiu imprimir a mesma dinâmica nas aulas seguintes. Alguns alunos me procuraram ao final da aula para continuar comentando algumas das questões discutidas em sala. Dentre eles, uma aluna bastante participativa que se dizia neta de um militar reformado e que afirmava conhecer um coronel que havia participado da ditadura militar. Sugeri levá-lo à próxima aula, momento em que discutiríamos tema próximo de seu interesse. E, na impossibilidade de seu comparecimento, se disponibilizou para colher com ele depoimentos ou argumentos que contribuiriam ao debate em sala de aula. Sugeri que ela ficasse à vontade para qualquer uma das duas hipóteses, mas que a discente não se vinculasse a nenhuma delas, a fim de não gerar qualquer (quebra de) expectativa perante os colegas de classe.

3.2 A decepção na perda de um debate: a importância do contraditório e a sofisticação de argumentos e teses que “mascaram” determinadas consequências jurídicas

Na aula seguinte, o caso a ser discutido era o da Lei da Anistia – ADPF nº. 153, a partir do seu relatório, além do texto “Judiciário: entre justiça e a política”, de Rogério Bastos Arantes, cujos temas a serem discutidos eram “Princípio democrático. Princípio Republicano. Comissão da Verdade: função e limites do poder de investigação”. A mesma dinâmica foi impressa a esta e demais aulas. Após a manifestação do relatório e voto de aluno que representava o Ministro Relator e votos de alguns outros alunos, foi instaurado mais um debate a partir das interpelações de cada um deles. A aluna que, na aula anterior, havia sugerido levar um coronel reformado participante do regime militar instaurado no Brasil entre 1964-88 não conseguiu levá-lo, mas apresentou um texto que continha um depoimento dele com vários argumentos favoráveis ao regime militar que, por consequência, defendia a recepção da lei da anistia pela Constituição Federal de 1988.

Em todas as suas participações em aula, a aluna se referia à pesquisa feita e trazida por ela como um ar-

gumento superior aos demais. Em alguns momentos chegava a afirmar: “Mas este é um depoimento de quem viveu aquela época, como não lhe dar créditos?” Os seus colegas de classe retrucavam no sentido de ele ser um militar e estar defendendo sua corporação, suas atividades, seu ponto de vista. Para a aluna, que tinha um pai militar e convivia em meio de militares, a lei da anistia era algo completamente coerente, pois extinguiu a punibilidade de quem havia cometido supostos crimes militares durante o período de 1964-88, principalmente por estarem respeitando e seguindo ordens. Para outros alunos, era uma lei que desrespeitava os direitos de quem havia sofrido torturas, além de perpetuar um dano na vida de familiares que tiveram perdas nesse período.

Ao ser confrontada, a partir dos argumentos constantes nos textos e depoimentos que levou para sala de aula, essa aluna se sentiu um pouco desprezada pelos colegas por não estarem “percebendo” como as informações que ela havia levado para sala não estavam sendo vistas como fundamentais à resolução do caso concreto. Isto é, a proximidade e convivência com militares podem ter estimulado nessa aluna a visão de uma autoridade no argumento daqueles que viveram a época do regime militar em relação a assuntos que lhes eram conexos. Com esta peculiaridade e após o debate na sessão simulada, foi sugerida nova votação sobre o caso e a aluna citada nesta aula teve seus posicionamentos e voto vencidos, o que pode ter contribuído com uma queda no empenho desta aluna ao longo de toda a disciplina ao diminuir consideravelmente suas participações e não demonstrar mais interesse ou empolgação nas discussões travadas em sala de aula como o fazia antes.

Na aula seguinte foi introduzida uma discussão sobre a possibilidade de o Supremo Tribunal Federal estar ampliando os seus poderes a partir dos votos proferidos por seus ministros por meio de argumentação e interpretação tipicamente constitucionais. O caso “Raposa Serra do Sol”, que teve grande repercussão na doutrina jurídica devido ao voto com condicionantes proferido pelo Ministro Carlos Alberto Menezes Direito aguçou a discussão acerca do aumento dos poderes dos ministros do STF por suas próprias decisões. Essa aula, com o seminário sobre os textos “Supremocracia”, de Oscar Vilhena Vieira, e “Dezesse-

te anos de judicialização da política”, de Luiz Werneck Vianna, Marcelo Baumann Burgos e Paula Martins Sales, reacendeu a discussão acerca dos limites e possibilidades dos ministros do STF no exercício da função que a Constituição Federal de 1988 lhes concedera.

A aula foi igualmente bastante participativa, com o destaque à citação e referência de diversos autores brasileiros e estrangeiros que discutem o comportamento dos magistrados, em especial, dos ministros da Suprema Corte. Todos os textos e autores citados faziam referência a estudos realizados a partir da leitura de decisões judiciais, capazes de determinar o comportamento político de julgadores a partir principalmente da ideologia predominante em cada um dos indicados pelo chefe do Poder Executivo para assumir a Suprema Corte. O que demonstrava interesse e atualidade na discussão do tema pelos alunos, mas que limitava a discussão tão somente à análise do processo decisório, delimitando apenas um campo de pesquisa capaz de relativizar o suposto “comportamento político” dos magistrados no ato de julgar.

E, dentre as discussões travadas em sala de aula, uma se destacou: a possibilidade de ministros do STF promoverem uma “reforma silenciosa” da Constituição, ampliando seus poderes, a partir do suposto reconhecimento de fatos capazes de disfarçar como mera observação da realidade algo que, na verdade, é uma transformação dessa realidade de acordo com as suas próprias preferências. O argumento capaz de relativizar esse raciocínio foi o da incorporação de pesquisas empíricas às práticas judiciais dos ministros do Supremo que permitissem uma compreensão maior da realidade social, reflexões mais bem desenvolvidas a partir das próximas aulas com a discussão e demonstração de pesquisas que confrontassem a evidência acima.

Antes de entrarmos numa segunda fase da disciplina, com a incorporação de discussões que aproximassem o Direito da empiria, foi feito um seminário sobre o texto “O desafio de realizar pesquisa empírica no Direito: uma contribuição antropológica”, de Roberto Kant de Lima e Barbara Lupetti, oportunidade em que foi discutido o contraditório como característica inerente ao estudo do Direito, assim como a disputa, o conflito, o reconhecimento de autoridade em argumentos defendidos por doutrinadores e detentores

de profissões jurídicas tradicionais (advogado, promotor, juiz, defensor público, procuradores, dentre outros) e a incapacidade de tais características refletirem a realidade social, devido principalmente à necessidade do jurista de superar o argumento de seu adversário como forma de produção de uma verdade.

Essa aula foi capaz de proporcionar aos alunos um estranhamento necessário ao campo jurídico, de modo a visualizar o espaço dos tribunais como um campo de disputa pelo conhecimento jurídico, capaz de dar especial enfoque ao conflito existente na busca por superação de teses, ignorando inclusive os fatos, o caso concreto, a realidade social. Desse modo, os alunos começaram a se atentar à elaboração de argumentos jurídicos sem qualquer aproximação fática, mas carregados de doutrina e interpretação, afirmando inclusive de modo intuitivo como a realidade é ou funciona. Algumas decisões dos ministros do STF começaram a ser questionadas pelos alunos como formas de manipulação da realidade social a partir de suas preferências, necessitando, algumas delas, de pesquisas empíricas que ao menos confirmassem suas impressões.

3.3 “Tratamento à base de choque”: o estranhamento do campo jurídico a partir da empiria

Iniciada a segunda fase do curso, a sessão simulada teve como caso o referente ao suposto desuso da competência do Senado, constante no art. 52, X, da Constituição. Na hipótese, discutia-se a possibilidade de, devido a um desuso de tal competência argumentado pelo Min. Gilmar Mendes, o Supremo deixasse de observá-la para tomar para si tal postura. Isto é, sob uma alegada mutação do texto constitucional, o min. Gilmar Mendes entendeu uma mudança de sentido do texto, defendendo a necessidade de ser compreendido que a competência do Senado constante no texto não é a de suspender a eficácia de normas declaradas inconstitucionais no controle difuso de constitucionalidade, como diz o texto, e sim de atribuir mera publicidade às decisões do Supremo. Na hipótese sugerida pelo Min. Gilmar Mendes, as decisões tomadas pelo plenário do Supremo, no controle difuso de constitucionalidade, teriam efeitos que atingiriam a todos os órgãos judiciais e administrativos e jurisdicionados.

Durante a sessão simulada, foi atribuído destaque à argumentação empírica do Min. Gilmar Mendes ao alegar que o Senado Federal não utiliza mais essa competência. E, a principal discussão entre os alunos era: como utilizar um argumento empírico sem a realização de uma pesquisa?

Após a sessão, foram discutidos os seguintes textos no seminário: “Mutações à brasileira: uma análise empírica do art. 52, X, da Constituição”; além de trechos selecionados do livro: “STF e mutação constitucional: a ampliação de poderes da Suprema Corte por suas próprias decisões”, ambos de minha autoria. No texto, é realizada uma pesquisa documental quantitativa acerca do uso ou não da competência constante no art. 52, X, da Constituição pelo Senado Federal, apontando que o Senado utiliza tal competência quando é provocado a fazê-lo. O Supremo Tribunal Federal, que possui a competência de comunicar o Senado quando proferida uma decisão plenária no controle difuso de constitucionalidade, não o faz, descumprindo inclusive o seu Regimento Interno.

Os textos acima geraram diversas reações nos alunos. Uma delas foi: “Mas eu fiz um curso no IDP e o Min. Gilmar falou diferente (...)”. Dentre outras: “O STF toma uma competência conferida pelo Poder Constituinte Originário para si por meio de retórica e interpretação”; “Sem fazer pesquisa, fica difícil saber se o que eles (os ministros) falam é verdade ou não”. O fato destacado dessa aula foi o alerta registrado à necessidade de aproximação do Direito a outras áreas do saber a fim de compreender melhor o seu próprio campo. E, assim, evitar que o fato, a realidade social seja ignorada a partir do uso frequente e sofisticado da retórica, argumentação, interpretação e teses jurídicas distantes do conhecimento da realidade a que fazem referência.

Esse momento do curso gerou um suposto nivelamento na turma: os alunos dos períodos mais avançados, apesar de terem acesso a mais teses jurídicas, autores e argumentos, encontravam-se cada vez mais distantes da análise dos fatos, concentrando todos os seus esforços em definir o *dever ser*, ao mesmo tempo em que ignoravam o *ser*, preocupação cada vez mais notada nos alunos dos períodos iniciais. Claramente o desconforto dentre os alunos de períodos

mais avançados tornava-se cada vez mais frequente. As sofisticadas retórica e teses jurídicas estavam sendo questionadas por alunos que demonstravam a necessidade de realização de estudos e pesquisas a fim de melhor conhecer alguns fenômenos a serem discutidos pelo Poder Judiciário, inclusive chegando à conclusão de que não cabia a ele definir e resolver alguns conceitos e controvérsias.

Antes de iniciarmos o último módulo do curso foi realizado um seminário sobre o texto “O que é a realidade?”, de João Francisco Duarte Junior, em que as questões levantadas na aula anterior eram mais bem discutidas, como: a que realidade estamos fazendo referência?; quais os seus atores sociais?; que interpretação devemos oferecer à realidade social: a oriunda da experiência prévia e particular de quem a observa ou a que os próprios atores desejam imprimir a ela?; dentre outras questões. Assim, foi possível abrir o último módulo do curso, capaz de levar à realidade dos alunos um caráter mais interdisciplinar ao estudo e compreensão do direito constitucional brasileiro.

3.4 Decisões unânimes refletem motivações consensuais?

No último módulo, foram discutidos casos que demandavam algum tipo de estudo e pesquisa ou possuíam algum já realizado a seu respeito. O primeiro a ser discutido nesse novo módulo foi o conhecido como “Caso Ellwanger” – HC nº. 82.424/RS, Rel. min. Moreira Alves, onde foi amplamente debatido o conceito de raça pelos ministros do Supremo. No seminário correspondente à mesma aula, foram debatidos trechos da tese de doutorado de Cristina Gomes Campos de Seta, intitulada “‘Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros do Supremo Tribunal Federal!...’. Mas, há consenso na construção das decisões do Supremo Tribunal Federal?”. Na oportunidade, os alunos utilizaram a sessão simulada para debater o conceito de raça e definir se o autor das publicações de livro com declarações antisemitas era passível ou não de punição. Em determinados momentos do debate, os alunos se atentavam à necessidade de buscar nos próprios judeus como eles se enxergavam: como raça ou não.

O seminário foi iniciado com a seguinte indagação do grupo que o apresentava: “há consenso mesmo na

decisão unânime?”. E o debate tramitou em torno da discussão travada pelos próprios alunos na sessão simulada. Um dos integrantes do grupo, disse: “Discutimos tanto tempo o conceito de raça que não definimos as motivações da decisão final que tomamos”. E esse foi o retrato da aula: os alunos discutiram no seminário como a disputa por teses foi capaz de ignorar a motivação da decisão judicial, considerando a pluralidade de fundamentos tecidas por cada um dos ministros em seus votos e a não vinculação deles à decisão de mérito. A partir daí, foi questionada a ideia de que o consenso por um posicionamento na decisão final representaria também o fundamento desta mesma tomada de decisão. No caso discutido na sessão simulada, por exemplo, Elwanger foi condenado ao cometimento do crime de racismo, mas por motivações completamente diferentes. O que fez com que os alunos, ao serem indagados sobre o fundamento da decisão que condenou o autor do livro contendo publicações antissemitas, não soubessem o que responder.

No caso seguinte, a sessão simulada teve como caso gerador o reconhecimento da união homoafetiva – ADI nº. 4.277, Rel. Min. Ayres Britto, em que se discutiu a possibilidade de extensão dos direitos civis aos companheiros homoafetivos. A manifestação de posicionamentos dos alunos durante o debate teve um pouco mais de cautela por parte de alguns. Uma frase ilustra bem esse fato: “Quero destacar que eu não sou contra a união homoafetiva, muito ao contrário. Mas a Constituição e Código Civil dizem outra coisa. Pelo disposto na norma, família é composta por homem e mulher.” A declaração desse aluno gerou desconforto em diversos colegas de classe, iniciando um debate sobre igualdade e reconhecimento. Por outro lado, os alunos que evitavam esse tipo de debate, teciam considerações principalmente por vias interpretativas. E, apesar de pesquisas de opinião revelarem que o público brasileiro é bem dividido sobre o tema, no momento de votação para conhecermos a decisão final deles, assim como no Supremo, o reconhecimento da união homoafetiva foi unânime.

No seminário, foi discutido o texto “Preferências, estratégias e motivações: pressupostos institucionais sobre comportamento judicial e sua transposição para o caso brasileiro”, de Leandro Molhano Ribeiro

e Diego Werneck Arguelles, em que os autores fazem uma revisão de literatura sobre a teoria do realismo jurídico, além de um ensaio sobre o modelo atitudinal, em que o comportamento judicial dos tomadores de decisões pode ser influenciado por suas ideologias políticas, fator levado em consideração inclusive no momento da indicação presidencial para o cargo de ministro da Suprema Corte. Dois aspectos mereceram destaque a partir da discussão sugerida pelo texto: (i) é possível determinar um comportamento por meio da leitura de decisões judiciais?; (ii) se a ideologia é um fator capaz de determinar posicionamentos, como alguns ministros reconhecidamente religiosos manifestaram votos favoráveis ao reconhecimento da união homoafetiva? Durante o debate em sala de aula, as questões acima permitiram uma reflexão nos alunos: ministros podem se sentir constrangidos a votar de determinada forma provavelmente por influência midiática, da opinião pública ou grupos sociais com força política, tendo em vista a construção de uma legitimidade democrática ou até mesmo o esforço em garantir a efetividade de suas decisões.

As questões acima foram essenciais para a disciplina, pois demonstravam um aumento de maturidade da turma capaz de estabelecer um estranhamento com o objeto em análise – o Supremo Tribunal Federal. Isto é, os alunos começavam a entender aquele órgão e julgadores como algo não sagrado (Silva; Wang, 2010), passível de questionamentos e necessitando de estudos e pesquisas que pudessem fazer análises mais sofisticadas sobre o seu funcionamento. Aos poucos, ministros e autores que antes eram idolatrados por alguns alunos deixavam de ser para eles uma autoridade ou referência, passando a ser alvo de desconfiança e questionamentos.

3.5 A institucionalização da opinião pública: constrangimento e mudança no comportamento de magistrados

Em novo encontro com os alunos, foi realizada uma dinâmica diferente: antes de discutirmos na sessão simulada a interrupção de gravidez de feto anencefálico – ADPF nº. 54, Rel. Min. Marco Aurélio, foi feita a simulação de uma audiência pública sobre o tema. Alguns alunos foram organizados de modo a representar os interesses de alguns grupos sociais, como médi-

cos e cientistas, religiosos, juristas e feministas. Cada um dos representantes dos grupos sociais listados apresentou um parecer com vistas a, além de esclarecer questões sobre o tema, definir o posicionamento do grupo que representava. O objetivo era oferecer argumentos aos alunos que representariam os ministros do STF na sessão simulada. Para tanto, a audiência pública ocorreu em uma aula específica a esse fim e, a sessão simulada e seminário, na aula seguinte.

Durante a manifestação dos alunos na simulação da audiência pública, por estarem defendendo posicionamentos bem diversos, o debate foi constante, com a demonstração de dois eventos: o apego por alguns alunos ao posicionamento defendido e o desprezo de alguns pelos argumentos alheios, além da tentativa de desvinculação aos papéis assumidos no debate por outros alunos. Enquanto alguns alunos demonstravam acreditar na pesquisa que estavam apresentando, refutando todos os argumentos que lhe fossem contrários na tentativa de vencer a disputa pelo conhecimento, outros faziam declarações no sentido de que a pesquisa apresentada não representava o seu posicionamento. Estes últimos pouco eram confrontados pelos colegas e participavam menos do debate. O principal fato a ser destacado nesta dinâmica pode ser representado pela fala de um aluno, que afirmou: “F., conhecendo você, não imaginava que fosse defender isso. Até me surpreendi com sua fala.” A surpresa e possível decepção desse aluno se justifica a partir da amizade e convivência que estabelecia com o colega de classe, sempre andando juntos e realizando trabalhos em grupo. Assim, os alunos começavam a viver na prática alguns dos conflitos vividos pelos próprios ministros do Supremo, como: a manifestação de determinado posicionamento pode também estar atreladas às relações socialmente estabelecidas.

Na prática simulada, os alunos centralizaram a discussão não apenas onde começava a vida, para determinar a existência ou não do aborto, mas no direito à liberdade do próprio corpo que a mulher tem ou deveria ter. Mas, a reflexão mais intensa neste encontro foi destinada aos seminários, com o texto “O Supremo Tribunal Federal e as audiências públicas”, de Juliana Livia Antunes da Rocha. A autora faz um estudo acerca de todas as audiências públicas já ocorridas no STF e aponta em que casos alguns dos argumen-

tos levantados nas audiências foram considerados pelos ministros nos votos por eles proferidos. A partir dessa reflexão, os alunos perceberam que, assim como os ministros do STF, poucos levavam em consideração os argumentos apresentados na audiência pública devido principalmente à liberdade que cada ministro possui para elaborar seu voto e apresentá-lo já finalizado na sessão de julgamento, antes mesmo de ouvir as sustentações orais (quando existem) das partes envolvidas no caso. Assim, discutiu-se a possibilidade de o sistema brasileiro de organização e funcionamento da Suprema Corte proporcionar esse evento ao estabelecer discussões e deliberações a portas abertas, em que os ministros precisam demonstrar diante do público uma eloquência em sua argumentação e raciocínio a fim de garantir a credibilidade da instituição.

Dentre outros encontros que ocorreram, vale destacar outros três. O primeiro deles se refere à discussão acerca do Fundo de Participação dos Estados – ADI nº. 1.987, Rel. Min. Gilmar Mendes, hipótese em que os ministros do Supremo tiveram que, na ausência de uma lei, definir o critério de rateio para a distribuição dos recursos acumulados no fundo de arrecadação dos impostos sobre renda e proventos de qualquer natureza e sobre produtos industrializados para os Estados brasileiros – art. 152, I, da Constituição Federal. Nesse caso, os ministros do Supremo determinaram um prazo para o Congresso Nacional editar lei definindo os critérios de rateio, sob pena de os próprios ministros criarem uma comissão para fazê-lo. Passado o prazo e não enviada a proposta de lei que regulamentasse a distribuição de recursos do fundo, o Supremo concedeu novo prazo ao Congresso Nacional para fazê-lo.

Na oportunidade, foram discutidos reportagens e trechos do livro “Supremacia Judicial versus diálogos constitucionais; a quem cabe a última palavra sobre o sentido da Constituição?”, escrito por Rodrigo Brandão. As discussões foram centradas na preocupação que um órgão como o STF tem em garantir a efetividade de suas decisões, ainda que para isso tenha que adotar posturas não condizentes com o caráter do órgão, como criar a comissão para definir os critérios de rateio do fundo, ou ceder para que sua decisão não seja desrespeitada, como o fez concedendo um prazo

maior para o Congresso editar a lei. Essa preocupação denunciada pelas duas posturas narradas, para os alunos, foi vista também como uma adoção de medidas de manutenção de poder. Isto é, nas discussões travadas em sala de aula, os ministros do Supremo podem ter, no processo de tomada de decisão, preocupação em ter suas decisões seguidas. Dar a última palavra sobre a Constituição não seria uma garantia dos ministros do Supremo, mas uma necessidade.

Em aula destinada tão somente à ocorrência de um seminário, foi discutido o texto *“Deciding without deliberating”*, de Virgílio Afonso da Silva, em que o autor discute a ausência de deliberação no Supremo Tribunal Federal. Isso porque a deliberação sugere uma única decisão tomada pela Suprema Corte, e o que ocorre no Supremo é um processo diverso: cada ministro profere um voto em sessão de julgamento e a decisão se dá à pluralidade e soma dos votos preferidos. Neste encontro foi discutido com os alunos como a organização e o funcionamento do STF se diferem de outras Supremas Cortes, em que a discussão é aberta, mas com a deliberação ocorrendo em sessão fechada. Para alguns alunos, a deliberação ocorrer em sessão fechada poderia ser uma medida que desvinculasse o magistrado de algum posicionamento, pois nunca saberíamos quem votou em quê; outros alunos afirmaram que deliberar portas abertas era uma medida de exposição ao magistrado brasileiro por divulgar suas opiniões diante de todos, inclusive vinculando-o ao posicionamento proferido e permitindo uma previsibilidade de votos em situações futuras semelhantes. O que poderia ser ilustrado por uma frase de um aluno: “Aqui [no Brasil], um ministro não conseguiria atuar sem conceder entrevista, dar palestras ou ir às ruas sem ser notado. Para ele, isso representaria pouco poder”.

Por fim, destaco a discussão do caso conhecido como “mensalão” – AP nº. 470, Rel. Min. Joaquim Barbosa. Nesse caso, a discussão ficou centrada na utilização ou não da teoria do domínio do fato, utilizada por alguns ministros do STF para fundamentar seus votos que condenaram alguns indiciados. Nesta aula, o debate teve participação maior dos alunos de período mais avançado na graduação, principalmente devido à motivação da existência de uma discussão de cunho mais teórico. Entretanto, no seminário,

onde foram discutidos o texto “A teoria do domínio do fato e a autoria colateral”, de Cezar Roberto Bitencourt, além de entrevista e reportagem com o jurista alemão Claus Roxin, principal liderança da teoria do domínio do fato, o debate sobre a utilização de uma teoria estrangeira no direito brasileiro foi bastante intenso. Isso porque, a teoria foi bastante utilizada dentre alguns ministros do Supremo e, após o jurista Claus Roxin visitar o Brasil e afirmar que a teoria não seria aplicada ao caso brasileiro, alguns alunos passaram a questionar a aplicabilidade de uma teoria importada ao direito brasileiro sem uma adequação à sua realidade social.

As dinâmicas, interações e reflexões destacadas neste tópico foram fundamentais para ser iniciada, em final de curso, uma discussão acerca do processo de construção do direito constitucional brasileiro (Santos; Silva, 2015) e, conseqüentemente, de como o seu ensino nas universidades é conduzido, questões que serão mais bem discutidas no tópico seguinte.

4 A sala de aula como um retrato do ensino do direito constitucional brasileiro

A experiência narrada no tópico anterior nos permite diversas reflexões a respeito do ensino do direito constitucional. Antes de discutirmos cada uma delas é preciso destacar que a disciplina criada e oferecida para a graduação em Direito foi feita nos moldes de uma atividade complementar eletiva, hipótese em que os professores fazem uma opção clara no modo de ministrá-la: ênfase no método proposto ou aprofundamento em assunto específico. A opção escolhida para a disciplina foi uma mistura a partir da proposta de relativização e estranhamento de temas e teses próprias do direito constitucional por meio de um método crítico-participativo (Ghiraldelli Junior, 2000). O resultado foi um olhar especial para a forma como o direito constitucional brasileiro é estudado e ensinado nas salas de aula das graduações em Direito do país.

4.1 A reprodução irrefletida e o argumento de autoridade

Dentre os objetivos da disciplina estavam o estímulo e desenvolvimento das competências crítica e argumentativa dos alunos. E um dos principais óbices a

esse processo era lidar, durante as aulas, com casos já apreciados e decididos pelo Supremo Tribunal Federal. Devido a esta ocorrência, ficou estabelecido que para as sessões simuladas os alunos teriam acesso apenas ao relatório de cada um dos processos discutidos em sala de aula. Isto é, a partir da descrição dos casos, os alunos eram estimulados a refletir situações e teses que poderiam ser utilizadas para resolver as questões por eles demandadas. E aqueles que recorressem ao material extraclasse para conhecer as razões e teses jurídicas manifestadas pelos ministros do Supremo em seus votos estariam, por outro lado, desenvolvendo as habilidades de pesquisa e leitura.

Como consequência, durante as aulas surgiam não apenas questões mencionadas e enfrentadas pelos ministros do Supremo, mas principalmente questões sequer lembradas pelos ministros em seus votos e que poderiam contribuir à compreensão e deslinde do caso concreto. Por exemplo, na aula destinada à discussão da união homoafetiva, os alunos discutiram bastante a possibilidade da sociedade civil estar bem dividida sobre a demanda, tanto resistindo quanto apoiando a ideia, citando inclusive a existência grupos sociais que reivindicavam a equiparação de alguns direitos civis e grupos políticos contrários à ideia. Ao final da aula, os próprios alunos destacaram que o STF não chegou a discutir tais questões, dando a impressão de que a questão discutida era de fácil resolução e aceitação do público. Além disso, a discussão intensa sobre o fato que originou a demanda e permitiu que ela chegasse a ser apreciada pelo STF foi uma das características marcantes nos debates em sala de aula.

O exemplo acima é capaz de demonstrar uma das formas em que o ensino do direito constitucional é conduzido nas salas de aula brasileiras: os alunos estão acostumados a não refletir alternativas à resolução de problemas quando os ministros do Supremo já tenham se manifestado a respeito, porque o posicionamento da mais alta corte judiciária do país supostamente representa em si um argumento hierarquicamente superior aos demais. E, quando estimulada à reflexão nos alunos, por meio do estudo e problematização do caso concreto, ainda que deficiente de argumentos técnicos ou sofisticados, os alunos alcançam possíveis soluções ao seu deslinde que, por vezes, se aproximam inclusive aos alcança-

dos pelos ministros do Supremo. Esse cenário nos permitiria compreender o Direito como um campo estruturado para que apenas “pessoas autorizadas” afirmem como ele funciona, transmitidas principalmente a partir de livros e manuais. O objetivo é a reprodução do conhecimento de autoridades no assunto, de modo a ser repassado ora sem questionamento ora como um argumento hierarquicamente superior aos demais criando, assim, uma “verdade irrefutável” (Luppetti, 2010).

O processo de construção de uma autoridade no Direito parece ser simples: um autor escreve sobre um determinado tema e apresenta uma tese jurídica capaz de aparentemente pôr fim a um conflito. A tese criada possui vasta pesquisa bibliográfica apresentando diferentes redes de autores: autores mais tradicionais, autores que ocupam ou ocuparam profissões tradicionais no Direito (ministro, juiz, advogado, dentre outros), autores mais contemporâneos, dentre os quais, vários acadêmicos etc. E, no Direito, quem cita muitos autores demonstra domínio de conhecimento no assunto. Assim, esse autor, reproduzindo teses de outros autores, reinterpreta determinado fenômeno, cria novo entendimento e ele passa a ser difundido no campo jurídico como uma nova verdade. Esse “novo” entendimento passa a ser reproduzido e pouco questionado até ser considerado referência no assunto. Desse modo, autores que se tornam referência no Direito não são aqueles que apresentam um saber bem estruturado por meio de uma pesquisa, e sim aqueles mais bem difundidos, com teses repetidamente citadas por outros autores.

Neste sentido, destaca-se a expressão “doutrina jurídica”, em detrimento inclusive da categoria “teoria”. No Direito, os autores que se tornam referência são tratados como doutrinadores, e não como teóricos, pois estes assumem a possibilidade de superação de determinado entendimento formado, diferente do que ocorre com a doutrina. Vejamos explicação de Edgar Morin sobre o tema:

É preciso ensinar a diferença entre teoria e doutrina. Uma teoria, científica ou não, é viva na medida em que é capaz de responder a suas críticas por uma argumentação pertinente ou coerente, na medida em que ela pode dar conta dos fatos objetivos, eventu-

almente modificando-se pela integração dos mesmos. Quando for demonstrado que ela cessa de ser pertinente, ela aceita a própria morte. O que é próprio a uma teoria científica ou, simplesmente, viva é que ela é biodegradável. Enquanto uma doutrina recusa a morte fechando-se aos argumentos contrários, sempre referindo-se ao pensamento infalível do seu fundador. (Morin, 2011, p. 251)

Isto é, para os autores que se tornam referência no Direito é fundamental o reconhecimento como doutrinador, e não como teórico. Esse processo não lhe garante apenas *status*, mas também a certeza de que a sua tese permitirá que o seu nome continue a ser referência no cenário jurídico, independente de mudanças na própria realidade social, pois a sua tese é determinante de como a realidade deve ser. Daí o chamado “argumento de autoridade” (Kant de Lima, 2010), em que autores consolidam um entendimento sobre determinado fenômeno, tomando-lhes como verdade e sendo inclusive inquestionáveis. O processo acima se assemelha à produção de dogmas, responsáveis por estruturar o campo jurídico, não permitindo o contato dos juristas com categorias como “relativizar”, “estranhar”, “desnaturalizar”, dentre outras capazes de permitir uma compreensão maior do funcionamento do campo jurídico por meio do conhecimento e aproximação da realidade social (Luppetti, 2010).

A lógica descrita pode ter como exemplo o controle concentrado e abstrato de constitucionalidade no direito brasileiro, responsável por analisar leis e atos normativos face à Constituição Federal, hipótese em que os ministros do Supremo buscam se afastar do funcionamento da realidade social para ponderar a adequação de teses no sistema jurídico vigente. A disputa por teses sem reflexão ou conhecimento acerca da realidade social citada é reproduzida nas salas de aula, onde o vencedor do debate não é aquele que mais aproxima o seu conhecimento do funcionamento da realidade social, e sim o que apresenta domínio do maior número de autores que escreveram a respeito, reproduzindo o seu conhecimento e lhe atribuindo o *status* de ser hierarquicamente superior aos argumentos apresentados pelos demais colegas.

4.2 O conflito e o contraditório como bases estruturais do Direito

Na disciplina proposta, a dinâmica das sessões simuladas representava esse momento de disputas por teses, momento em que acalorados debates sobre teses jurídicas eram travados por alunos, com demonstração de satisfação por aqueles que conseguiam superar o argumento do colega e supostamente se tornar vencedor no debate. O que demonstra que a base do Direito é o conflito, mas não apenas o causado por dinâmicas da vida social, mas também pelo travado por teses jurídicas capazes de determinar como “deve ser” a vida social. Ou nas palavras de Cardoso de Oliveira (2011, p. 453): “A rigor, a retórica do contraditório, estruturado como uma competição onde persuasão e elucidação (empírica) estão totalmente dissociadas, sugere que os fatos têm um peso muito pequeno no desfecho dos julgamentos.” É possível citar novamente como exemplo uma dinâmica utilizada em sala de aula em que foi realizada uma simulação da participação de *amicicuriae*, em que cada um dos alunos selecionados para apresentação representou um setor específico da sociedade civil a fim de defender os interesses de cada um deles. Em um dos discursos proferidos por F., os argumentos utilizados para defender os interesses do setor específico que representava geraram imediata e espontânea reação de um colega de classe e aparente amigo: “F., conhecendo você, não imaginava que fosse defender isso. Até me surpreendi com sua fala.” Em resposta, F. passa a utilizar todo o tempo de seu discurso para justificar sua fala e demonstrar maior robustez ao seu argumento, direcionando sempre olhares na direção de quem o havia interpelado.

O que deve ser destacado nessa dinâmica é o destaque à importância do contraditório no tribunal. Uma simples fala de um aluno foi capaz de desestabilizar o outro ao ponto de não conseguir estruturar seu raciocínio e usar seu tempo de fala não mais para vencer a discussão, mas para demonstrar robustez no argumento anteriormente lançado à discussão, deixando o fato que originou o debate em segundo plano. E esta dinâmica, assim como em outras aulas, impedia a construção e desenvolvimento do conteúdo a ser lançado em sala, motivo pelo qual a aula foi dividida em diferentes momentos, como um destinado ao es-

tabelecimento de um estranhamento às dinâmicas e questões discutidas nos julgamentos simulados por meio das apresentações dos seminários. Para estabelecer esse estranhamento proposto e conhecimento maior acerca dos fatos capazes de compor a realidade social, a segunda parte da disciplina foi proposta, demonstrando aos alunos a forma como o direito é estruturado, como o direito constitucional brasileiro é discutido nas salas de aula e, assim, compreendermos melhor o funcionamento do campo jurídico.

O primeiro estranhamento estabelecido pelos alunos foi o acesso à leitura obrigatória e complementar. Os textos selecionados para leitura eram em sua maioria artigos acadêmicos, publicados em periódicos, apresentados em congressos representativos da área, frutos de pesquisas empíricas realizadas no âmbito de um mestrado ou doutorado etc. Os textos apresentavam uma reflexão de relativização ao campo jurídico, em seus diferentes aspectos de funcionamento, buscando compreender a realidade social em vez de reproduzir dogmas e teses jurídicas. Um novo diálogo estava sendo estabelecido, principalmente por meio de uma nova leitura acerca dos livros e manuais de direito, a partir dos novos textos e autores a que estavam tendo acesso. Logo, o ensino manualizado do Direito, em que apenas “pessoas autorizadas” (Luppetti, 2010) podem disputar o conhecimento jurídico (Bourdieu, 1998), passava a ser relativizado pelos próprios alunos como uma forma de empoderamento do discurso jurídico a partir da criação de dogmas e doutrina seguidos de uma reprodução irrefletida.

4.3 O ensino manualizado do direito constitucional

Além disso, outro tipo de abordagem ganhou destaque: a forma como os livros e manuais de direito constitucional organizam o estudo da disciplina. Alguns dos livros e manuais conhecidos pelos alunos sistematizam a disciplina a partir da criação e estrutura (títulos, capítulos, artigos) das constituições brasileiras. O direito constitucional brasileiro é ensinado nos livros e manuais, e reproduzido nas salas de aula por quem os utiliza como principal referência, a partir principalmente da explicação acerca da aplicabilidade e alcance de cada uma das normas constantes nas constituições, apresentando modelos de como a realidade deve ser. No entanto, o modelo apresenta-

do ignora parte das dimensões políticas e históricas capazes de conformar o contexto ao qual o texto foi escrito (Bourdieu, 2002), dissociando-os inclusive do estudo da disciplina. Em texto escrito por Miaille (2010), é relatada uma experiência do autor ao ministrar na graduação em Direito o curso de Direito Constitucional, no qual destaca que o ensino da disciplina não é apenas uma disputa teórico-pedagógica, mas também política. Isto é, o estudo e ensino do direito constitucional se dissociado do projeto político contextual seria mais difícil de ser compreendido.

Essa aproximação fundamental do Direito com a Política, atribuindo-lhe um caráter mais interdisciplinar é pouco notado nos livros e manuais de Direito, o que é amplamente discutido nos artigos disponibilizados para leitura obrigatória e complementar das aulas propostas. E, conseqüentemente, os alunos começaram a perceber que a interdisciplinaridade proposta pelos autores e pesquisas trabalhadas no curso permite que os alunos visualizem o Direito não apenas em sua dimensão normativa (estudo de documentos normativos), mas também enquanto prática. Outro aspecto notado, ainda sobre os livros e manuais de Direito, é a forma como o olhar atribuído à realidade social é conduzido, sem apresentação de qualquer elemento empírico. Ou seja, os autores de Direito apresentam sofisticados argumentos e teses jurídicas para dizer como a realidade é quando, na verdade, tentam mascarar o desejo e imposição de como ela deve ser a partir de suas próprias preferências, o que é feito por meio de argumentação retórica, irrefletida e com referência às autoridades por eles identificadas.

A interdisciplinaridade proposta, vista não apenas como necessária, mas fundamental por Miaille (2010) na experiência por ele narrada, foi acompanhada do contato com alguns autores até então desconhecidos pelos próprios alunos, mas com experiência e ênfase na pesquisa em Direito. O que permitiu ao menos nos alunos dos períodos iniciais da graduação a percepção de que diversos deles nunca haviam tido acesso a pesquisas sobre direito constitucional que não fossem doutrinárias, ainda que seus professores fossem mestres e doutores.

Esse último fenômeno percebido pelos alunos apresenta outra importante questão a ser refletida

no ensino do Direito: parte dos professores mestres e doutores que compõem o quadro das graduações em Direito não realizaram, realizam ou orientam a realização de pesquisa que não seja bibliográfica. O que parece algo completamente contrário ao proposto pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Deveria ser coerente a afirmativa de que todo professor-doutor é também um pesquisador e, consequentemente, habilitado a ministrar disciplinas de metodologia, realizar e orientar pesquisas. Mas, diante de nosso campo de análise, até mesmo professores doutores reproduzem saberes irrefletidos e distantes da realidade social em sala de aula.

4.4 Multiprofissionalismo

No Brasil, a cultura dos professores-doutores nas salas de aula das graduações em Direito é recente, sendo intensificado pelo fenômeno de expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ocorrido principalmente a partir da década de 70 (Santos; Silva, 2015), além da ampliação da oportunidade de internacionalização dos estudos. Este último fenômeno, estimulado pelo Centro de Estudo e Pesquisa no Ensino do Direito – CEPED, é destacado por Falcão (2012) ao explicitar o aproveitamento da formação obtida pelos profissionais que tiveram a oportunidade de fazer parte desse programa:

Este programa incorporava os mesmos dois objetivos – formar modernos profissionais jurídicos e jovens professores reformadores. Foi um conflituoso imenso sucesso. Conflituoso por que o jovem advogado com seu prestigiado diploma voltava ao Brasil convencido da tarefa de reformar o ensino, mas não tinha onde trabalhar como professor. Inexistia mercado para professores inovadores em ensino jurídico. As faculdades brasileiras, públicas ou privadas, pagavam muito mal. Só havia a possibilidade de ser professor horista, com salários semi-inexistentes. Professores de tempo integral, nem mesa nem cadeira para trabalhar tinham. Não havia condições físicas adequadas. Pesquisar nem pensar. Bibliotecas, raríssimas as atualizadas, na maioria eram particulares ou de escritórios de advocacia. (Falcão, 2012, p. 147)

O quadro demonstra a inexistência de um projeto de absorção dos profissionais que passaram por esse

processo de internacionalização de seus estudos. Como consequência, alguns desses profissionais iniciaram carreira fora do Brasil, aproveitando a rede lá estabelecida, enquanto outros foram absorvidos por escritórios brasileiros que poderiam “banciar a mão de obra qualificada”. Assim, esses profissionais passaram a utilizar os programas pós-graduação *stricto sensu* e o de internacionalização de estudos, juntamente do contato, experiência e formação diferenciada que possuíam para serem absorvidos por escritórios referências em determinadas áreas jurídicas, alcançando postos como sócios, advogado sênior, dentre outros. Desse modo, criou-se a cultura de que a formação em pós-graduação *stricto sensu* (nacional ou no exterior) poderia funcionar como trampolim ao exercício de carreiras jurídicas tradicionais (advogado, juiz, promotor de justiça, procurador do estado e da república, defensor público, dentre outros), e não para a dedicação ao ensino e à pesquisa.

Esse processo pode ter contribuído à criação da cultura do mestrado profissionalizante em Direito ou da utilização do doutorado como impulso a uma carreira jurídica tradicional (Lira, 1996). Isto é, para os juristas, criou-se a cultura de que a atividade principal dos pós-graduandos seria o trabalho prático, e não a academia, o que lhes garantiria prestígio na carreira. Garantidos o prestígio e *status* esperados, o jurista buscaria a academia como extensão e perpetuação de seu prestígio, reproduzindo nas salas de aula os conhecimentos adquiridos, fazendo seguidores e adeptos de sua ideologia e, consequentemente, legitimando seu *status* e prestígio. Daí a compreensão sobre o multiprofissionalismo no Direito: além de não investir o devido na mão de obra qualificada que busca (Adeodato, 1997) e estimular a acumulação de cargos e funções, capazes de transferir competências de uma atividade para outra devido às habilidades práticas e específicas requeridas por cada uma das diferentes profissões – advogado e professor, por exemplo (Geraldo, 2012), a academia jurídica tornou-se um espaço comum dessas trocas e complementações de habilidades.

4.5 A constitucionalização do Direito enquanto empoderamento do discurso jurídico

A transposição do reconhecimento do trabalho

prático dos juristas para as salas de aula parece ter também como objetivo a legitimação de um conhecimento particularizado, capaz de se tornar referência pelas teses desenvolvidas no seio de sua atuação profissional. É possível citar como exemplo a inclusão recente no direito constitucional brasileiro da noção de direito subjetivo, categoria inicialmente incorporada ao direito civil. Com o aumento da especialização dos juristas, e principalmente após a Constituição Federal de 1988, surgiu no seio das disputas judiciais a noção de que os direitos constitucionalmente previstos possuíam aplicação imediata, permitindo que o cidadão brasileiro recorresse ao Poder Judiciário, se preciso fosse, para ter o seu direito garantido e promovido, tendo Luis Roberto Barroso (1990) como principal liderança desse movimento. A Constituição Federal passou a não ser mais entendida como uma carta indicativa de programas a serem seguidos pelo governo; uma vez ali estabelecidos, os direitos não promovidos poderiam ser questionados judicialmente e garantidos por decisão judicial.

A partir desse fenômeno, os juristas perceberam que a constitucionalização do discurso jurídico empoderava o seu argumento e lhe garantiria um pleito judicial. O que estimulou que diversas categorias jurídicas fossem constitucionalizadas, atribuindo aos juristas a necessidade de teorização ou racionalização das categorias trabalhadas. Esse processo permite um diferente fenômeno no direito constitucional brasileiro, podendo ser estendido a todo o ensino do Direito: a disputa pelo conhecimento travada nos tribunais permite que novas categorias surjam como forma de superação do argumento alheio, estimulando primeiro o surgimento de categorias e, depois, a sua teorização, em vez de se buscar o funcionamento da categoria antes de utilizá-la.

O processo de constitucionalização do discurso gera ainda outra consequência: como o STF é o intérprete da Constituição e, conseqüentemente das “categorias constitucionalizadas”, ele passa a ser cada vez mais demandado a se manifestar neste processo, fixando entendimento e ampliando o seu poder a partir das decisões que profere, regulando inclusive o funcionamento de determinadas categorias (transcendência dos motivos determinantes, modulação dos efeitos, mutação constitucional, dentre outros

exemplos). Nesse cenário em que ao mesmo tempo que o STF se torna arena de debates (Scheingold, 2004; Rosenberg, 2007) e detentor da última palavra judicial sobre o que é o Direito (Brandão, 2012), juristas e STF passam a enxergar o órgão como algo sagrado, onde são definidas as mazelas da vida social, inclusive transformando-os em autoridades e não questionando os posicionamentos fixados.

Essa sacralização do Supremo é também reproduzida nas salas de aula, com alguns professores estimulando em seus alunos a percepção de que o correto e o defendido pelo órgão devem igualmente ser seguidos. A sacralização de uma instituição como o STF estimula o ambiente de disputas pelo direito de dizer o Direito (Bourdieu, 1998), pois aquele que possui uma tese vencedora e reconhecida por essa instituição sagrada recebe prestígio, eleva seu *status*, passa a ser citado, podendo tal entendimento virar inclusive um dogma.

Essas questões, que são apenas enunciadas neste *paper*, são fundamentais à compreensão do estudo e ensino do Direito constitucional brasileiro, destacando importantes questões a serem refletidas, que não estão apenas restritas ao direito constitucional, mas a todo o processo ensino-aprendizagem do Direito. A disciplina proposta alcançou seu objetivo na medida em que estimulou o estranhamento aqui sugerido, a relativização de saberes aparentemente consolidados e nativos aos juristas, a compreensão mínima de funcionamento do campo jurídico e o destaque à necessidade de interdisciplinaridade, produção do conhecimento e reflexividade a respeito das categorias, instituições, suas estruturas e funcionalidades. Além disso, foi possível trabalhar ainda temas de grande repercussão social, política e jurídica – próprios do direito constitucional –, não se afastando do conteúdo da disciplina, ao mesmo tempo em que se estimulavam diferentes habilidades e competências como a relativização de um saber já estabelecido e o estranhamento com o campo estudado.

5 Considerações finais – refletindo o ensino do Direito a partir da pesquisa

A criação da disciplina nos moldes aqui descritos permitiu inúmeras reflexões sobre o ensino do Direito a partir do olhar especialmente atribuído ao direito

constitucional. Como exemplo, por meio da leitura obrigatória e complementar, além das dinâmicas, interações e reflexões ocorridas em sala de aula, a discussão sobre “como os ministros decidem” estimulou nos alunos a percepção acerca do empenho intelectual empregado pela doutrina jurídica em racionalizar comportamentos não observáveis, além da insuficiência de elementos para investigar o que a própria doutrina sugere como sendo a realidade social. Com a identificação de fatores institucionais e sociais, somados aos jurídicos, capazes de influenciar a tomada de decisão, como escolha de assessores, clamor popular, influência midiática, alto volume de processos e impossibilidade de atribuir especial atenção a cada um deles, dentre outras questões, os alunos perceberam a necessidade de readequação ao problema de pesquisa, como a mudança da pergunta feita por quem dedica estudos à análise do processo decisório: em vez de investigar “como os ministros decidem?”, seria mais adequado investigar “como as decisões são produzidas?”.

A mudança da pergunta no exemplo acima indica alguns efeitos que a abordagem do direito constitucional aqui proposta pode ter, como a distinção de como o campo jurídico é lido pela doutrina e como ele funciona ou como seus atores dizem que ele efetivamente é. Apenas a identificação desse cenário permite a compreensão de possíveis inconsistências no sistema de ensino do Direito no Brasil, e, por que não, no sistema jurídico brasileiro.

Compreender o Supremo Tribunal Federal como um órgão não sagrado, atestar a falta de racionalidade jurídica no uso de categorias (constitucionais ou não), entender o processo de constitucionalização do discurso como meio de empoderá-lo e superar o argumento alheio, reproduzir teses como meio de legitimação de conhecimento técnico-jurídico, ser citado para aumento de prestígio e elevação de *status* na carreira, buscar referências nas profissões jurídicas tradicionais, tecer leituras esquematizadas facilitadoras de estudo para concursos ou OAB, dentre outros, são alguns dos elementos que permitem a distinção de como o campo jurídico é lido e ensinado nas salas de aula para como funciona na sociedade, o que é fundamental para compreendê-lo e, conseqüentemente, estimular o seu ensino mais reflexivo

nas salas de aula das graduações brasileiras.

O estranhamento, relativização e desnaturalização aqui sugeridos não são simples de serem realizados, existindo alguns instrumentos hábeis ao estímulo desse processo, como a pesquisa, por exemplo. A pesquisa deve ser vista como uma ferramenta capaz de proporcionar ao estudante de Direito o desenvolvimento de competências e aprimoramento de habilidades que atualmente são instrumentais ao saber; como a capacidade de conhecer o próprio meio ao qual está inserido e propor soluções singulares e adequadas às suas reais demandas. Para tanto, mais que observador, é preciso ser participante, características possíveis de serem desenvolvidas a partir do estímulo à produção de pesquisas no seio da universidade.

Isso porque a imersão no campo jurídico tão somente a partir da normatividade, conforme proposto pelo ensino tradicional do Direito, pode representar não apenas uma preparação e adequação às demandas do mercado de trabalho como as graduações em Direito argumentam, mas também uma postura pouco comprometida com a formação do estudante ao menosprezar o desenvolvimento de habilidades de pesquisa. Não se está afirmando aqui que as faculdades de Direito do país devessem oferecer, em sua formação, o desenvolvimento da capacidade de pesquisadores em seus alunos, além do oferecimento do “título” de juristas. Mas o compromisso a ser assumido na nova formação do estudante de Direito é o de possibilitar o aprendizado de uma ferramenta que contribua ao aprimoramento de habilidades específicas no estudante, como: a observação e compreensão da sociedade em que vivem.

O estímulo ao desenvolvimento de tais competências requer mudanças claras na metodologia de ensino estimulada pelas instituições e utilizadas pelos professores, além do forte investimento no capital humano (professores-pesquisadores qualificados) e em sua infraestrutura (como grande acervo de consulta de livros e periódicos, salas de estudo, grupos de pesquisa etc.). A deficiência do ensino nas faculdades de Direito é capaz de comprometer todo o sistema jurídico devido à falsa impressão de uma formação qualificada, quando o produto que se está oferecendo no mercado de trabalho é um profissional basicamente

preparado para advogar em grandes e contemporâneas demandas.

Com vistas à possibilidade de proporcionar uma mudança estrutural no ensino do Direito, algumas questões devem imediatamente ser enfrentadas: (i) a possibilidade de maior abertura de diálogo com outras áreas do saber, como a política, economia, sociologia, antropologia, dentre outras; e (ii) o desenvolvimento de um novo pensamento na formação acadêmica do estudante de Direito a iniciar pelos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, que não parecem ter um público alvo definido, tendo um descomprometimento singular com o ensino do Direito no país. Para uma melhora do estudo e ensino do direito no Brasil não basta decifrar e discutir pensamentos e ideias, é preciso conhecer, refletir, compreender e, sobretudo, mudar práticas. Trata-se de um potencial a ser atingido principalmente a partir das habilidades e competências que as pesquisas são capazes de estimular, bastando-nos incluí-las como instrumentos fundamentais ao conhecimento, compreensão e estranhamento necessários ao fenômeno jurídico.

////////////////////////////////////

6 Referências

- Adeodato, J. M. (1997). Bases para uma metodologia da pesquisa em Direito. In: *Anuário dos cursos de pós-graduação em direito*, 8, 201-224.
- Barroso, L. R. (1990). *O direito constitucional e a efetividade de suas normas*. Tese de livre-docência, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and Control*, Vol. IV: The structuring of pedagogic discourse. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1998). *O poder simbólico* (2a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. Passeron, J. C. (2002). As condições sociais da circulação internacional das ideias. *Enfoques*, 1(01), IV-117.
- Bourdieu, P. Passeron, J. C. (2011). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, R. (2012). *Supremacia Judicial e Diálogos Constitucionais: a quem cabe a última palavra sobre o sentido da Constituição*. Lumen Juris: Rio de Janeiro.
- Brasil (2004). *Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior n. 09*, de 27 de setembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 28.abr.2016.
- Cardoso de Oliveira, L. R. (2011). A dimensão simbólica dos direitos e a análise de conflitos. *Revista de Antropologia*, 53(2), 451-473.
- Dias, R. D. (2014). *Relações de poder e controle no currículo do curso de direito da FURG*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, UFPEL.
- Falcão, J. (2012). Reforma da educação jurídica: continuidade sem continuísmos. In: Lacerda, G. Falcão, J. Rangel, T. (Org). *A Aventura e Legado no Ensino Jurídico*. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 138-161.
- Fazenda, I. C. A. (1992). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola.
- Ferreira Filho, M. G. (2002). *Curso de Direito Constitucional*. Rio de Janeiro: Saraiva.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Frigotto, G. (1992). A interdisciplinaridade como necessidade e como nas ciências sociais. In: *Seminário de Educação/92 – Interdisciplinaridade – o pensado, o vivido*. Cuiabá: UFMT.
- Geraldo, P. H. B. (2012). *O multiprofissionalismo à prova da instituição judiciária: uma análise do processo de estigmatização dos juizes de proximidade em França*. In: III Seminário do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFSCAR, São Carlos. Sessões dos GTs, Comunicações orais e pôsteres.
- Ghiraldelli Junior, P. (2000). *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Japiassú, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Kant de Lima, R. (1995). *Da inquirição ao júri, do trial-by-jury a pleabargaining: modelos para a produção da verdade e a negociação da culpa em uma perspectiva comparada (Brasil/Estados Unidos)*. Tese para Professor Titular da Universidade Federal Fluminense.
- Kant de Lima, R. (2010). Sensibilidades jurídicas, saber e poder: bases culturais de alguns aspectos do direito brasileiro em uma perspectiva comparada. *Anuário Antropológico*, 2, 25-51.
- Lenoir, T. (2004). A disciplina da natureza e a natureza das disciplinas. In: Lenoir, T. *Instituindo a ciência: a produção cultural das disciplinas científicas*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 62-98.
- Lenza, P. (2013). *Direito Constitucional Esquematizado*. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Saraiva.
- Lira, R. P. (1996). Problemas e perspectivas da Pós-graduação na área do Direito. *Revista da Faculdade de Direito da UFPR*, 29(29), 73-85.
- Lopes, A. C. (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Lupetti, B. B. (2010). A pesquisa empírica no Direito: obstáculos e contribuições. In: Kant de Lima, R.; Eilbaum, L.; Pires, L. (Org.) *Conflitos, Direitos e Moralidades em Perspectiva Comparada, Vol. II*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 127-152.
- Lyra Filho, R. (1980). *O direito que se ensina errado (sobre a reforma do ensino jurídico)*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB.
- Mendes, G. F. Coelho, I. M. Branco, P. G. G. (2012). *Curso de Direito Constitucional*. Rio de Janeiro: Saraiva.
- Miaille, M. (2010). Ensinar o direito constitucional: a crítica do direito à prova. In: Mont'alverne, M.;

- Bello, E. (Org.). *Direito e Marxismo*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Miaille, M. Fontainha, F.de C. (2010). O ensino do Direito na França. *Revista Direito GV*, 6(1),59-66.
- Moraes, A. (2012). *Direito Constitucional*. Rio de Janeiro: Atlas Editora.
- Morin, E. (2011). *A via, para o futuro da humanidade*. São Paulo: Bertrand Brasil.
- Nalini, J. R. Carlini, A. (2010). *Direitos humanos e formação jurídica*. Rio de Janeiro: Forense.
- Perrenoud, P. (1999). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio: Revista pedagógica*, 11, 15-19.
- Rodrigues, H. W. (2005). *Pensando o Ensino do Direito no Século XXI*. Florianópolis: Fundação Boiteux.
- Rosenberg, G. N. (2007). *The hollow hope: can courts bring about social change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Santos, B. de S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, C. V. N. dos; Silva, G.B. (2015). Entre a academia e os tribunais: a construção social do direito constitucional brasileiro. *Confluências*, 17, 80-91.
- Silva, J. A. da. (1994). *Curso de Direito Constitucional Positivo*. Rio de Janeiro: Malheiros.
- Silva, V. A. da; Wang, D. W.L. (2010). Quem sou eu para discordar de um ministro do STF? O ensino do Direito entre argumento de autoridade e livre debate de ideias. *Revista Direito GV*, 6(1), 95-118.
- Scheingold, S. A. (2004). *The politics of rights: lawyers, public policy, and political change*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Unger, R. M. (2005). Uma nova faculdade de Direito no Brasil. *Cadernos FGV Direito Rio: Educação e Direito*, v. 1. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio.
- Veiga-Neto, A. J. (1995). Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *Ideias - Revista da Fundação Para o Desenvolvimento da Educação*, 26, 105-119.
- Veiga-Neto, A. J. (2002). De geometrias, currículos e diferenças. *Educação & Sociedade*, 23(79), 163-186.
- Warat, L. A. (2004). *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux.