



Centro Universitário de Brasília - UniCEUB Faculdade de Ciências Jurídicas e
Sociais - FAJS Curso de Bacharelado em Direito

LUIS FELLIPE MAGALHÃES PEREIRA

O MÉTODO SOCRÁTICO NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

BRASÍLIA

2018

LUIS FELLIPE MAGALHÃES PEREIRA

O MÉTODO SOCRÁTICO NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Artigo científico apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais - FAJS do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Barbosa Musse

BRASÍLIA

2018

LUIS FELLIPE MAGALHÃES PEREIRA

O MÉTODO SOCRÁTICO NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Artigo científico apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais - FAJS do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Barbosa Musse

Brasília, 4 de outubro de 2018

BANCA AVALIADORA

Professora Orientadora Doutora Luciana Barbosa Musse

Professor Avaliador

O MÉTODO SOCRÁTICO NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Luis Fellipe Magalhães Pereira

RESUMO

O presente artigo tem como objeto o Método Socrático no Ensino Jurídico Brasileiro, tendo como objetivo demonstrar que o ensino jurídico brasileiro atravessa uma longa crise que pode ser enfrentada através de mudanças profundas na forma com que são formados os juristas brasileiros. A pesquisa apresenta quatro seções, sendo a primeira dedicada a apresentar o problema da crise no ensino jurídico brasileiro e a proposta do Diálogo Socrático como método que se adequa as necessidades dos alunos brasileiros. Na segunda seção desenvolvo o tema da crise no ensino, explicando do que se trata e a natureza da crise. Na terceira seção defino o Método Socrático em suas diversas formas e apresento suas origens históricas. Na quarta seção desenvolvo como a aplicação do método tem o potencial de gerar transformações importantes na capacitação das competências necessárias para a prática e construção do conhecimento jurídico. Concluo apresentando como hipótese que o Método de Ensino Socrático é importante ferramenta que deve ser incluída como método fundamental ao ensino jurídico brasileiro, pois se apresenta como solução para diversos dos problemas tratados no decorrer do trabalho. A pesquisa foi realizada utilizando o método lógico-sistemático através de pesquisa bibliográfica e documental, tendo sido utilizado artigos, livros e documentos de autores brasileiros e americanos.

Sumário: Introdução. 1 - O problema do ensino jurídico e o Método Socrático como alternativa. 2 - A crise no ensino jurídico brasileiro. 3 - O Método Socrático. 4.- O Método Socrático em sala de aula. Considerações finais.

Palavras chave: Método Socrático. Ensino Jurídico. Inovação. Crise.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trabalhará com a metodologia lógico-sistemática, pautada por pesquisa bibliográfica e documental, tendo como objeto a aplicação do Método Socrático no Ensino Jurídico Brasileiro e suas consequências. O objetivo do presente artigo é apresentar os desafios enfrentados na formação jurídica brasileira, expor definição do método de ensino jurídico adotado, em particular, nos Estados Unidos da América, seus fundamentos e avaliar sua aplicabilidade na formação dos profissionais do Direito no Brasil. A hipótese apresentada é de que a aplicação de tal método de ensino irá fornecer ferramentas para o aprofundamento das capacidades analíticas, reflexivas, verbais e críticas dos profissionais do Direito no Brasil, aperfeiçoando a prática e qualidade de sua atuação nos mais diversos campos jurídicos. Abordarei também as mais recentes críticas ao modelo nas instituições anglo-saxãs.

O artigo foi estruturado em quatro tópicos que buscam apresentar o problema e propor a maior adoção de metodologia de ensino pouco utilizada no Brasil tradicional nas faculdades de Direito do mundo anglo-saxão. O primeiro tópico apresenta o tema da crise jurídica, as razões para a elaboração do artigo, o cenário atual do ensino brasileiro e a motivação para a proposta do Método Socrático. O segundo tópico define o estado atual do ensino jurídico no Brasil, traça um breve panorama histórico, relata as críticas usuais ao sistema de ensino, explicando a natureza da crise. No terceiro tópico busco nos diálogos platônicos estabelecer a inspiração para o atual Método Socrático, apresento sua definição e a forma com que foi implementado no ensino jurídico. No quarto tópico abordo o potencial da prática em gerar transformações importantes na capacitação dos alunos e no desenvolvimento das competências necessárias para a prática e construção do conhecimento jurídico. Ao fim, apresento a hipótese de que o Método de Ensino Socrático é uma importante ferramenta que deve ser utilizada com mais frequência por todas as instituições de ensino jurídico brasileiro, pois se apresenta como alternativa para superação de diversos dos problemas tratados no decorrer do trabalho.

Buscou-se como referencial as práticas realizadas pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro e São Paulo, que são pioneiras na busca por métodos didáticos inovadores, e da própria instituição, com o extinto Programa de Direito Integral – PRODI.

1. O problema do ensino jurídico e o Método Socrático como alternativa

Ao escolher o tema do Método Socrático e sua aplicabilidade no ensino e prática jurídica, fui motivado por uma profunda inquietude quanto ao que se apresenta como o paradigma na formação dos operadores do Direito brasileiros e, conseqüentemente, seus reflexos na prática profissional. Pretendo demonstrar que o sistema jurídico brasileiro se encontra frente uma profunda crise, a qual entendo não enfrentada de forma efetiva pelos métodos de ensino tradicionalmente aplicados no Brasil. Busco a origem de tal crise na formação do operador do Direito brasileiro, a qual julgo deficiente.

Tal crise, como pretendo demonstrar, tem sua origem na excessiva valorização das universidades na reprodução da doutrina e na limitação do estudo ao conhecimento codificado, que é abordado pelos docentes através de conteúdo curricular que se pauta pelo pragmatismo mercadológico, acabando por gerar reflexos nas mais diversas áreas da prática jurídica. Exemplos podem ser encontrados nas mais diversas carreiras jurídicas, como a magistratura, onde parte dos juízes se apoiam de forma exagerada na doutrina ou jurisprudência, exarando decisões que se limitam a mera reprodução de categorias de pensamentos predefinidos e muitas vezes inadequados aos casos em julgamento, ou no caso de advogados que se formam incapacitados para atuar de forma eficiente, por não terem desenvolvido a capacidade de raciocínio e articulação verbal necessárias para o entendimento e defesa dos interesses de seus representados.

A situação atual da comunidade jurídica brasileira encontra-se em um ciclo vicioso, onde, segundo Streck (1999, p. 65) “juízes decidem com os que doutrinam, os professores falam de sua convivência casuística com os que decidem, os que doutrinam não reconhecem as decisões”, sendo evidente que tal comportamento se distancia em muito do esperado na prática da atividade jurídica e do magistério, já que se resume a mera reprodução sistemática de conceitos e ideias que muitas vezes perderam a coerência teórica e lógica necessária para manutenção de um campo de estudo que ultrapasse o status de mera colcha de retalhos de conceitos e teorias que só existem como ferramentário *ad hoc* convenientemente criado como justificativa para argumentos baseados em interesses pessoais, políticos ou ideológicos.

Tal situação é constantemente ignorada pela maior parte da comunidade jurídica, que se encontra incapaz de identificar a crise enfrentada ou de compreender os questionamentos de poucos juristas que denunciam a crise nas últimas décadas. Entendo que o início desse ciclo vicioso ocorre no processo de formação do jurista brasileiro, que, no geral, não vem recebendo

a instrução intelectual necessária para identificação e confronto das inconsistências e paradoxos nas decisões e nas práticas em voga na comunidade jurídica.

Frente tal problema, busquei encontrar modelo alternativo de educação jurídica que pudesse servir de contraponto ou alternativa ao atualmente estabelecido no Brasil. Baseando-me em minha experiência como discente no Projeto Direito Integral – ProDI, pioneiro em Brasília e colocado em prática pelo Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, onde tive contato com o Diálogo Socrático como método de ensino (FREITAS FILHO; MUSSE, 2013, p. 19), modelo pouco utilizado na educação brasileira, que é marcada por décadas de metodologia baseada em aulas expositivas, leitura e comentários ao texto de leis, existindo apenas tentativas pontuais de incentivo a participação dos discentes, mas, no entanto, sem elaboração ou desenvolvimento de uma metodologia coerente com a totalidade do currículo do curso, e capaz de preparar o professor e os alunos para as dificuldades encontradas com a adaptação a essa metodologia de ensino.

O Projeto Direito Integral – ProDI consistia na realização de práticas pedagógicas direcionadas a um selecionado grupo de alunos de diversos períodos do curso, que se reuniam em encontros divididos em três espécies de práticas pedagógicas semanais, a Reflexão Estruturante, Docência Temática e o Plantão de Atendimento Presencial Obrigatório.

Na prática da Reflexão Estruturante, eram realizados encontros semanais de três horas onde os alunos analisavam e discutiam *leading cases*, decisões e textos teóricos. Nesses encontros eram aplicados diversos métodos de ensino e estudo, com destaque ao diálogo socrático com inspiração no modelo americano (FREITAS FILHO, et al., 2013), a Metodologia de Análise de Decisões desenvolvida pelo Professor Roberto Freitas Filho (2010, p. 5.238-5.246.), o estudo de caso, o Role Play e Simulação.

O encontro semanal da Docência Temática era ministrado por especialistas de relevância nacional convidados pelo UniCeub, que enviavam previamente um texto de sua autoria para estudo dos alunos e posteriormente palestravam para os alunos e respondiam questionamentos quanto ao tema estudado.

Os Plantões de Atendimento Presencial Obrigatório eram reuniões preparatórias para as práticas dos encontros de Reflexão Estruturante e da Docência Temática. As turmas se encontravam duas vezes por semana plantões de três horas de duração, discutindo os textos estudados, realizando debates e expondo de dúvidas e questionamentos.

Tal experiência influenciou positivamente minha formação profissional e intelectual, me capacitando para exercer com competência minhas funções como aluno e estagiário na prática profissional em escritórios de advocacia. O Método do Diálogo Socrático foi a técnica de ensino que mais me impactou durante minha participação no projeto, sendo evidente o contraste com o modelo de ensino utilizado no decorrer do curso de Direito, que muitas vezes se apresentava como limitado e desinteressante quando comparado com o modelo utilizado no ProDI.

Portanto, defini o objeto principal do artigo como a exposição do método Socrático no ensino e na prática Jurídica, com o objetivo de determinar de forma clara como este é praticado na tradição americana, delimitando de suas características, utilidades e fraquezas, em contraposição com o modelo de ensino brasileiro, e propondo-o como alternativa viável e urgentemente necessária para reestruturação do sistema jurídico nacional.

2. A crise no ensino jurídico brasileiro

A prática cotidiana dos operadores do Direito brasileiros revela de forma incontestável uma profunda crise no processo decisório, na prática legislativa e na atuação de todos os componentes da comunidade jurídica. Os magistrados falham com o dever de coerência em suas decisões, decidem de forma casuística, ora se atendo ao texto da Lei, ora se libertando das amarras da positividade e julgando com base em seus posicionamentos ideológicos e morais, sempre fundamentando suas decisões com um arcabouço infinito de ementas e doutrinas que são utilizadas com a liberalidade de um canivete suíço pronto a resolver qualquer dificuldade na justificação de sua atuação incoerente e, muitas vezes, oportunista. Assim, muitas vezes chegamos, por exemplo, ao emblemático caso da decisão que entendeu pela impossibilidade de se considerar o marido como sujeito ativo do estupro da esposa em razão da cópula ser exercício regular de um direito (STRECK, 1999 p. 65).

Pude observa nos meus recentes contatos com a prática jurídica que os advogados, frente a incoerência dos julgadores, tendem a empobrecem teoricamente sua atividade profissional, reduzem sua atuação a uma competição de clareza e objetividade na narração dos fatos e na apresentação de provas, na tentativa de convencer o julgador que, muitas vezes, entende seu papel como materialização do brocardo latino da *mihi factum, dabo tibi ius*, “dá-me os fatos e te darei o direito”.

Com medo de confundir o julgador com teses complicadas, atrevem-se no máximo a citar conjunto de ementas de jurisprudência que talvez auxilie o magistrado a sentir-se confortável em decidir em seu favor sem a necessidade de incorrer em inovação. Criação de teses originais? Coisa rara. Poucos advogados se a tal empreitada, preferindo, em caso de inexistência de precedente favorável, a utilização de jurisprudência claramente interpretada de forma inadequada na tentativa de ludibriar o julgador desatento (RODRIGUEZ, 2013).

Tal situação não nasce no vácuo, tem sua origem em uma profunda crise educacional que se arrasta por longas décadas na academia brasileira. As faculdades brasileiras se tornaram meras reprodutoras do conhecimento codificado, da dogmática e dos conceitos esposados pelos diversos doutrinadores da moda, que só serão úteis em um eventual concurso público ou Exame da Ordem. O ensino jurídico é encarado como mera transmissão de técnica que se presta a atender as necessidades profissionais do jurista (STRECK, 1999, p. 67), e obviamente, do ponto de vista pragmático, o questionamento e inovação não ocupam lugar de prioridade em um cenário acadêmico que se presta apenas a satisfazer as necessidades imediatas de seus participantes, que almejam apenas o ferramentário suficiente para alcançar seus objetivos profissionais.

O questionamento e a produção de novos conhecimentos se encontram em posição antagônica ao modelo educacional dogmático e burocrático que atualmente é praticado no Brasil, sendo evidente a dificuldade para que tal “atmosfera” intelectual se modifique. Qualquer proposta de mudança é encarada com resistência pelos discentes, que não desejam gastar suas energias com outra tarefa além de absorver todo conteúdo necessário para satisfazer os critérios de aprovação em concursos públicos ou no exame da Ordem dos Advogados, sem entender que a simples memorização de Leis, doutrina e jurisprudência não é suficiente para satisfazer as demandas do mercado de trabalho. Portanto, apenas com a introdução de um novo modelo de ensino será possível formar operadores do Direito capacitados a analisar criticamente seu momento histórico, expor incoerências e construir de forma colaborativa e dialética uma nova comunidade jurídica, com a prática pautada por um elevado grau de excelência técnica e intelectual.

A educação jurídica no Brasil sofre com limitações antigas que impediram o desenvolvimento significativo de sua metodologia de ensino. Com algumas exceções, as faculdades de Direito no Brasil sempre foram limitadas pela extensiva grade curricular extremamente restritiva e compartimentalizada, que impossibilitava a comunicação entre as diversas disciplinas (Princípios gerais da proposta do Curso de Direito-FGV-EDESP, 2007).

Dentro de cada uma dessas disciplinas, o conteúdo é ministrado de forma sistematizada conforme conteúdo programático com pretensão de esgotar o estudo de toda legislação pertinente a matéria, explorado, muitas vezes de forma desnecessária, vasta quantidade de texto legislativo e doutrinário, sem qualquer oportunidade da formação de raciocínio crítico ou abstração do tema estudado para outros campos do conhecimento.

O conteúdo é tradicionalmente transmitido através do modelo metodológico de palestras magistrais, onde normalmente o professor realiza a leitura da legislação com comentários enquanto os alunos realizam anotações e, posteriormente, a leitura de doutrina indicada (Princípios gerais da proposta do Curso de Direito-FGV-EDESP, 2007).

Sendo esse, em resumo, o roteiro apresentado ao estudante de Direito das faculdades brasileiras, não causa espanto a completa falência do sistema jurídico nacional. Em suas propostas para elaboração de um novo Curso de Direito, a Fundação Getúlio Vargas de São Paulo define o resultado do modelo atual de ensino jurídico:

Um curso fundado nestes parâmetros induz a formação de um bacharel que possui conhecimento extensivo, memorizado e abrangente de todas as áreas do direito positivo, que reproduz automaticamente a perspectiva fornecida pelos manuais e das palestras a que pôde assistir. É um aluno que raramente foi estimulado a enfrentar com criatividade e autonomia os problemas jurídicos concretos, como se a resposta para eles estivesse explícita nos livros de curso, a principal ferramenta que aprendeu a usar para alimentar seu raciocínio. (Princípios gerais da proposta do Curso de Direito-FGV-EDESP, 2007, p. 10)

O bacharel formado pelo sistema atual de educação jurídica não é capacitado para o exercício da maior parte das carreiras jurídicas, saindo da faculdade, quando muito, com o básico treinamento necessário para aprovação em concursos das carreiras do serviço público ou aprovação no Exame da Ordem dos Advogados.

Quando aprovado no difícil concurso da magistratura, este descobrirá que só foi capacitado para decorar leis e doutrina. Confrontado com situações complexas, com necessidade de abstrair e inovar, não terá o treinamento intelectual necessário para elaborar decisões que satisfaçam os rigores lógicos e teóricos necessários para o exercício de sua profissão. Quando advogado, não terá capacidade argumentativa, raciocínio lógico e criatividade para elaboração das teses necessárias para sua prática profissional. Caso torne-se servidor público, resultará em um autômato incapaz de realizar qualquer função além daquela designada pela estrutura burocrática vigente.

Com isso, o sistema jurídico brasileiro encontra-se em profunda crise. Julgadores que abandonam a coerência entre suas decisões, muitas vezes por sequer refletirem sobre os temas

decididos, preferindo a utilização, muitas vezes inadequada, da jurisprudência em voga, ou, quando obrigados a inovar, decidindo de forma teratológica sem qualquer refinamento teórico. Advogados muitas vezes não esperam ter seus argumentos analisados pelos julgadores. Resignados, buscam o convencimento com petições sucintas que se concentram na descrição dos fatos e apresentação de um arsenal jurisprudencial, pertinente ou não, que convença o magistrado a decidir em seu favor, na esperança que um apelo a autoridade dos Tribunais o auxilie no convencimento do magistrado sem as penas de elaborar teses jurídicas que não serão lidas.

O desprezo pela natureza inerentemente argumentativa do Direito alcança o absurdo de existirem propostas visando incentivar a limitação de petições e decisões ao total de 10 páginas, e o pior, sendo apoiadas por órgãos como o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. O Judiciário brasileiro estabeleceu como uma de suas maiores aspirações alcançar metas impostas pelo CNJ, no entanto, se aproveitando de tal compromisso e da necessidade de agilidade no julgamento para mascarar sua completa incapacidade para decidir de forma convincente, satisfazendo o direito da população de contar com um judiciário que decida com *accountability*, coerência, rigor lógico, racionalidade e obediência às regras jurídicas preestabelecidas (FREITAS FILHO, 2007).

Não tendo formação intelectual adequada, como esperar que cumpram com suas funções? Não se trata de problema recente, recém diagnosticado, mas de crise profunda e antiga, que já era notada e denunciada ainda na década de 50 por professores universitários (SANTIANO DANTAS, 2001).

Em reconhecimento ao estado caótico do ensino superior brasileiro, que ultrapassa os problemas específicos do curso de Direito, o Ministério da Cultura e Educação recentemente alterou as diretrizes de avaliação dos cursos de graduação, introduzindo novo quesito que pontua positivamente a inovação nas metodologias de ensino (INEP, 2017), sem, no entanto, definir o conceito de inovação.

Em alguns casos, práticas adotadas por mais de um século em outros países devem ser consideradas como inovadoras quando adotadas no contexto brasileiro. Não por serem inéditas, mas por representarem um profundo rompimento com o sistema de ensino estabelecido, demandando uma revolução não só na estrutura das faculdades, mas na própria visão do papel do jurista em uma sociedade democrática.

O ensino jurídico, em razão da evolução tecnológica, corre o risco de ultrapassar e negligenciar um aspecto fundamental para seu sucesso, o aperfeiçoamento das capacidades verbais e intelectuais de seus alunos. O ensino socrático caminha no sentido contrário ao que comumente se entende como inovação no ensino, a inovação tecnológica. No entanto, novidades tecnológicas podem servir para consolidar o modelo vigente, simplesmente atualizando as técnicas necessárias para sua perpetuação em um novo contexto histórico (GHIRARDI, 2015, p. 74), sendo possível que tais inovações resultem apenas no aprofundamento da crise educacional.

3. O Método Socrático

Em busca de um modelo de ensino capaz de fazer frente as dificuldades enfrentadas pela comunidade jurídica brasileira, destaco o modelo americano de Diálogo Socrático, descrito em artigo de Freitas Filho e Musse (2013) e colocado em prática no extinto Projeto Direito Integral – ProDI, onde tive a oportunidade de vivenciar na prática o modelo proposto.

Descreverei no que consiste o Método Socrático, iniciando com o retorno as fontes primárias, os diálogos socráticos de Platão, definindo de forma concisa no que consiste o modelo de educação inspirado nas descrições da prática filosófica de Sócrates.

Inicialmente, cabe resolver um problema fundamental quando se trata de Sócrates e a educação. Na Apologia a Sócrates (PLATÃO apud BRICKHOUSE, 2009), Sócrates claramente declara nada saber e sustenta nunca ter ensinado nada a ninguém. Ao mesmo tempo, na leitura dos demais diálogos, percebe-se que tal afirmação é contraditória com os demais diálogos.

Em Menon (PLATÃO apud BRICKHOUSE, 2009), Sócrates utiliza seu método de questionamento com um garoto escravo, demonstrando sua natureza pedagógica. Sócrates apresenta e defende a teoria de que o conhecimento verdadeiro é lembrança, não criação ou absorção, mas sim memória de uma verdade já existente no interior de cada indivíduo. Esse modelo de questionamento pedagógico visa, através do questionamento sistemático e previamente planejado, guiar o interlocutor da posição de ignorância para o de domínio do conhecimento, que o professor já possui. Trata-se de modelo dialético conflituoso onde, através da crítica e exposição de contrapontos, o professor busca levar o aluno ao aperfeiçoamento do raciocínio lógico e, conseqüentemente, da matéria ensinada. Foi aplicado pela primeira vez no ensino jurídico por Christopher Columbus Langdell, Deão da Harvard Law School, que, no final

do século XIX (MINTZ, 2006, p. 477), desenvolveu a abordagem de convidar seus alunos a fazerem leitura e análise de casos, com posterior questionamento pelo professor, para extrair os princípios e raciocínio jurídico demonstrados pelo julgador e partes do caso narrado. O método proposto por Langdell representou o rompimento com o modelo ultrapassado de ensino até então adotado nas faculdades americanas. O Presidente de Harvard na época em que Langdell implementou suas mudanças na forma de ensino declarou, impressionado, que o método utilizado guiava o desenvolvimento intelectual dos alunos fortalecendo suas capacidades mentais e de memorização e aprendizado da matéria ensinada.¹

Tal método, apesar de certa resistência inicial, tornou-se amplamente utilizado no ensino jurídico americano (STUCKEY, 2009) sendo utilizado, segundo pesquisa realizada no fim da década de 90, por 97% dos professores de Direito nas aulas do primeiro ano (FRIEDLAND apud BRICKHOUSE, 2009).

Já em Teeteto (PLATÃO apud BRICKHOUSE, 2009), Sócrates compara sua atividade filosófica com a da parteira, apresentando sua famosa definição da maiêutica. Tal sistema de questionamento é apresentado como técnica, *techne*, que não visa ensinar um conhecimento que o questionador já possui, mas auxiliar o interlocutor a “gerir e parir” suas próprias ideias e conceitos, tendo a nobre função de auxiliar no nascimento bem-sucedido do que é belo, ao mesmo tempo em que arca com a responsabilidade de eliminar o nascimento de ideias deformadas ou inviáveis. Na prática de tal modelo de diálogo, Sócrates demonstra comportamento cuidadoso e preocupado com o interlocutor, declarando entender o sofrimento atravessado por aquele que busca alcançar o conhecimento, agindo em um espírito de amizade e franqueza, sem, no entanto, se abster da difícil missão de agir contra ideias que se demonstrem erradas.

Tais modelos, quando utilizados corretamente e com responsabilidade, possuem diversos benefícios que serão expostos adiante. No entanto, ainda persiste o problema de

¹ “Professor Langdell had, I think, no acquaintance with the educational theories or practices of Froebel, Pestalozzi, Seguin, and Montessori; yet his method of teaching was a direct application to intelligent and well-trained adults of some of their methods for children and defectives. He tried to make his students use their own minds logically on given facts, and then to state their reasoning and conclusions correctly in the classroom. He led them to exact reasoning and exposition by first setting an example himself, and then giving them abundant opportunities for putting their own minds into vigorous action, in order, first, that they might gain mental power, and, secondly, that they might hold firmly the information or knowledge they had acquired. It was a strong case of education by drawing out from each individual student mental activity of a very strenuous and informing kind.” (ELIOT, 1920)

Sócrates alegar ser ignorante e nada ter ensinado. Como conciliar a natureza educacional do método socrático com as referidas alegações?

Sócrates, quando afirma nada ensinar, fala da natureza não doutrinária de seu método. De fato, Sócrates não busca apresentar doutrina sobre os deuses, natureza ou as práticas políticas. O interesse de Sócrates, através do *elenchos*, ou questionamento sistemático, é o de prestação de um serviço para a comunidade da qual faz parte. Sócrates se declara estéril, qual uma parteira que já passou de sua idade fértil, e, incapaz de gestar novos filhos (ideias), auxilia não só no trabalho de parto como na criação de relações saudáveis para a concepção.

Assim, evidente que Sócrates, apesar de não ensinar doutrinas, ensinou uma técnica valiosa para o aperfeiçoamento individual e social, reflexo da necessidade de uma sociedade em crise, como era o caso da ateniense no período de fracasso na Guerra do Peloponeso, e que, graças a tradição Socrática, alcançou o mais elevado patamar de sofisticação filosófica com o surgimento da filosofia Platônica e Aristotélica, que pautaram o progresso intelectual da Civilização Ocidental nos milênios seguintes (BRICKHOUSE, et al., 2009).

Além dos dois métodos acima descritos, Menon e Teeteto, existe prática diversa chamada modelo de teste. O modelo de teste é utilizado por Sócrates através da ironia, para testar a inteligência de seus interlocutores e expor a falsa aparência de sabedoria. Sócrates utiliza uma máscara de ignorância para incentivar a exposição de seus interlocutores e de suas concepções errôneas, para que fossem impiedosamente testadas e destruídas. Obviamente tal modelo de diálogo não se adequa ao ambiente de sala de aula, tendo uma possível utilidade em campos diversos, como o político, debate ou até na prática do Direito.

4. O Método Socrático em sala de aula

O Método Socrático, em seu aspecto didático, é uma eficiente ferramenta educacional, com característica multidimensional e multirelacional que possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades fundamentais para formação jurídica. O diálogo socrático em sala de aula tem o potencial de auxiliar o desenvolvimento da habilidade de prestar atenção, ouvir, entender, julgar, formular e articular ideias (MARSHALL, 2005).

Inicialmente, é preciso salientar mais uma vez que, apesar da utilidade do modelo de teste para prática profissional do Direito ou discurso político, este não deve ser confundido com os demais modelos de diálogo e utilizado pelos professores em sala de aula. Sua característica

de confronto e ironia não se adequam a construção ou transmissão de conhecimento, mas sim a denúncia e combate de falsas sabedorias propagadas por indivíduos que acreditam deter conhecimento.

Nas formas utilizáveis do diálogo em sala de aula, o diálogo de Menon associado ao método de casos, proporciona a oportunidade ao professor de utilizar seu conhecimento para desenvolver uma série de questionamentos que expõem erros de raciocínio nas respostas de seus alunos, incentivando com que estes consigam dar respostas satisfatórias e possibilitando o desenvolvimento do pensamento indutivo, a percepção dos princípios aplicáveis ao conteúdo ensinado, resultando não apenas na memorização das aulas e dos textos, mas da compreensão oriunda de seu próprio raciocínio, levando ao maior domínio e fixação das matérias ensinadas, ultrapassando a superficialidade do conteúdo e adentrando em seus fundamentos (BRICKHOUSE, et al., 2009).

O modelo de Teeteto, difere de Menon na medida que se propõe colaborativo, de participação comunitária na construção do conhecimento e argumentação (MINTZ, 2006 p. 486 apud BRICKHOUSE, 2009, p.187), tendo um efeito benéfico principalmente para os alunos de sexo feminino, principalmente de minorias (STRONG, 1997, p. 133 apud BRICKHOUSE, 2009, p.187) (MINTZ, 2006, p. 486 apud BRICKHOUSE, 2009, p.187), diferindo nesse aspecto quanto ao modelo de teste, onde Sócrates aborda o interlocutor através do confronto, buscando expor o pretense conhecimento a um escrutínio impiedoso, não demonstrando compaixão para com aqueles que falham em satisfazer as exigências intelectuais de Sócrates ou o modelo de Menon, onde Sócrates realiza um debate guiado, constantemente apresentando contrapontos e críticas ao pensamento do aluno.

O modelo de ensino socrático foi utilizado durante mais de cem anos nas Universidades americanas, gerando uma tradição acadêmica rica e variada, que, apesar de aparentes crises, deve servir como exemplo de alternativa para solução de nossa própria crise no ensino. As constantes análises e pesquisas realizadas pelos acadêmicos americanos devem servir como material de estudo para a busca de soluções que auxiliem na quebra da crise educacional que se instalou na comunidade jurídica brasileira, da mesma forma com que foi combatida por Langdell, no final do Séc. XIX, ao buscar inspiração em modelos geograficamente e temporalmente tão distantes quanto estamos dos Estados Unidos da época. Tal como os americanos buscaram na Antiguidade Clássica as ferramentas necessárias para superação das dificuldades por eles enfrentadas, não devemos recuar a recorrer ao caminho

trilhado por outras culturas. Devemos observar, julgar e absorver o que de útil nos apresenta na experiência acadêmica da comunidade jurídica americana.

No entanto, para que o método seja aplicado no Brasil, em que pese não ser o objetivo do presente artigo abordar de forma aprofundada o importante debate sobre os limites e defeitos do modelo conforme observado no exterior, é preciso responder de forma convincente os diversos críticos (STROPUS, 1996), quanto aos questionamentos das formas de aplicação do método, a viabilidade de sua aplicação, as diferenças entre o sistema de ensino americano e o brasileiro e os impactos pretendidos e colaterais.

A típica sala de aula americana preparada para o modelo de ensino socrático é grande, com cerca de 100 alunos, estando o professor posicionado na frente de várias fileiras de alunos em formato de arena (STRONG, 1997, p. 23 apud MINTZ, 2006, p. 483). O professor propõe diversas perguntas e direciona o debate, escolhendo aleatoriamente alunos para conversação.

Em artigo da Professora Ruta K. Stropus da Loyola University (STROPUS, 1996), são apresentadas diversas críticas e vantagens no Método Socrático implementado por Langdell.

A primeira crítica é de que o método causa uma variedade de problemas psicológicos para os alunos, que não estão preparados para lidar com a exposição e o caráter confrontacional dos debates em sala de aula, causando ansiedade em alguns alunos, que sentem que precisam estar excessivamente preparados para responder os questionamentos dos professores ou que temem serem escolhidos pelos professores para participação (MINTZ, 2006, p.486). A exposição e necessidade de se apresentar em frente aos colegas para expor seus argumentos, confrontar os colegas e professores em debates e responder à questionamentos tem o potencial de causar ansiedade e estresse em uma quantidade significativa de alunos, que entram no curso de Direito sem estarem preparados e equipados com as habilidades de fala, raciocínio, coerência e conteúdo necessários para encarar de forma satisfatória o escrutínio público. Expor os alunos a tais situações tem potencial de gerar constrangimentos ou sabotagem por parte dos alunos que se recusem a participar, o que geraria dificuldade na aplicação da metodologia em sala de aula.

A segunda é de que o foco do método tem como destaque conceitos abstratos do Direito, sem aprofundamento, deixando de lado os aspectos mais técnicos e práticos da disciplina jurídica. Uma das maiores preocupações das faculdades e dos próprios alunos é a concepção de que as aulas necessitam seguir uma estrutura expositiva onde os alunos aprenderiam de forma passiva uma série de conteúdos técnicos quanto da matéria, das leis e doutrina, sendo o exercício do diálogo socrático e suas inerentes abstrações um desperdício de

tempo de aula que deveria ser direcionada para simples exposição da matéria. Os opositores acreditam que a essência da atividade empreendida pela faculdade é transmitir uma série de conteúdos técnicos necessários para o conhecimento das leis que serão utilizadas pelo estudante para qualificação em exames e concursos. Ao enfrentar a proposta de uma metodologia de ensino baseada no diálogo, leitura e debate de casos, o *establishment* educacional é resistente quanto adotar uma visão holística e estratégica na formação dos alunos de Direito, já que temem um suposto prejuízo ao ensino do conteúdo programático.

Por fim, foi feita a crítica de que o método de ensino socrático gera desvantagens em alunos de minorias e mulheres, que não se sentiriam dispostos a submeterem-se ao escrutínio dos colegas, sofrendo desnecessário abalo em sua autoestima, inclusive tendo sido realizados estudos onde 25% das alunas declararam perder autoconfiança em razão do método, contra 15% dos alunos (FONTAINE, 1996, p. 17). Tal dado é preocupante, já que no ambiente acadêmico brasileiro se faz necessária uma abordagem que leve em conta as diferenças regionais, sociais, econômicas, culturais e sexuais entre os alunos. Um ambiente de respeito e real valorização da participação é algo que deve ser incentivado para proteção de minorias ou grupos estigmatizados na sociedade.

Em defesa do método, sustentou-se que ele incentivaria que os alunos não só lessem casos ou decisões, mas que analisassem e aprofundassem seu entendimento. O diálogo socrático presume não só que os alunos tenham lido os textos, mas compreendido seu conteúdo. Em outro sistema de ensino, os alunos adotariam a simples memorização dos casos, das decisões ou dos artigos de lei. O método socrático incentiva com que os alunos não só leiam os textos, mas que os entendam para defender posições em argumentos na sala de aula. Os questionamentos e o debate ultrapassam a mera compreensão do texto, incentivando a conexão dos diversos conteúdos com um campo maior de crítica e análise dos diversos componentes das relações jurídicas estudadas. Assim, o aluno é incentivado a identificar a linha de raciocínio adotada pelos diversos agentes jurídicos que atuaram nos casos paradigmáticos, identificando e analisando a força dos argumentos, as falhas lógicas, estratégias de debate, linguajar jurídico, reações dos julgadores, etc.

O método aborda de forma analítica e não apenas dedutiva, o conteúdo dos textos estudados, incentivando o pensamento independente dos estudantes. Ao analisar uma decisão ou caso, o aluno deve conseguir observar os princípios e o raciocínio jurídico utilizado nos casos para alcançar um entendimento abrangente do conteúdo debatido, identificando padrões e lógica e desenvolvendo, assim, habilidades de abstração necessária para prática jurídica.

Ultrapassando questões de o que é correto ou errado, o método gera um nível de flexibilidade para com que o aluno perceba o contexto das decisões, os argumentos jurídicos, a lógica utilizada pelos julgadores e a estrutura argumentativa da prática profissional.

O método é crucial para que os alunos desenvolvam suas habilidades verbais, incentivando a participação dos alunos em sala de aula. Permite que os alunos, ao dialogar com o professor e os outros colegas, aprendam a pensar de forma independente e criativa, expressando seus pensamentos de forma clara e persuasiva. E, ao ensinar os alunos a pensarem como jurista, desenvolvem capacidades analíticas fundamentais para a prática e carreira jurídica, sendo que muitos graduados irão adquirir habilidades que normalmente apenas uma pequena parcela dos operadores do Direito conquistou após anos de prática.

A realizar a análise do estado atual da comunidade jurídica brasileira, percebe-se que a falta de tais capacidades na formação afeta de forma profunda a dogmática jurídica, o discurso jurídico e a interpretação da lei (STRECK, 1999). O imaginário jurídico brasileiro é povoado por concepções e conceitos ultrapassados que se assemelham ao estado da educação jurídica norte-americana do século XIX (STROPUS, 1996), razão pela qual a classe jurídica não se encontra preparada para identificar e superar as crises de sentido e de funcionalidade do Sistema Jurídico, havendo reflexos de tal limitação no sistema educacional jurídico, que enfrenta resistência para alterar de forma significativa e consistente a forma de ensino, já que grande parte de seus participantes ou não conseguem perceber a gravidade das limitações do modelo atual ou acreditam não haver solução para tal problema.

O desenvolvimento da formação jurídica através da aplicação do modelo socrático de diálogo, pode, de forma criativa, demonstrar as falhas do sistema jurídico, suas incoerências e “remendos”, e, dialeticamente, repensar e apurar a atuação de seus operadores. Os efeitos imediatos na qualidade da formação jurídica serão evidentes no desenvolvimento intelectual dos estudantes. O maior potencial transformador encontra-se na profunda transformação que tal mudança de paradigma educacional pode causar em todas as esferas da atividade jurídica. Inicialmente, o primeiro reflexo seria no aperfeiçoamento da técnica legislativa, qualificando servidores e consultores das casas legislativas com o instrumentário necessário para auxiliar os representantes populares e qualificando a comunidade jurídica para realizar crítica e exposição dos questionamentos pertinentes para que a sociedade possa se posicionar bem informada na ocasião das discussões e votações de projetos de lei. Também qualificando os profissionais do Direito para analisar, debater e questionar as decisões judiciais, em especial as da Suprema Corte, proporcionando compreensão generalizada da estrutura dos argumentos e das correntes

doutrinárias existentes, e possibilitando que o operador se posicione de forma segura e consciente no debate jurídico, influenciando positivamente para o aperfeiçoamento e concretização das aspirações democráticas do sistema jurídico brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo traçado como objeto de minha análise o Método Socrático no ensino e prática jurídica, e, para isso, como objetivos a compreensão da situação acadêmica brasileira, a prática do método na academia norte-americana e sua aplicabilidade e benefícios no ensino do Direito no Brasil, encerro destacando que a exposição dos fundamentos da busca de uma solução para crise na formação do jurista, a exposição dos reflexos de tal prática da comunidade jurídica, conceituação do Método Socrático e, por fim, de que forma se dá sua aplicação no ensino jurídico são de vital importância para o desenvolvimento do Direito Brasileiro.

Acredito que a aplicação do modelo de diálogo de Menon e Teeteto, com as devidas adaptações para realidade brasileira, observando as sugestões apontadas em (MARSHALL, 2005), (STROPUS, 1996) e (STUCKLEY, 2009), na prática cotidiana das atividades das faculdades de Direito do Brasil terão o efeito positivo de incrementar a qualidade do debate que hoje é realizado na academia e Tribunais, fornecendo um crescimento na qualidade dos alunos em suas habilidades essenciais para operação do Direito. Além, entendo que o modelo socrático de ensino possui natureza eminentemente comunitária e colaborativa, que trará uma nova dimensão intelectual e ética para o estudante, razão pela qual deve se considerada como alternativa ou complementação ao ensino atualmente praticado no Brasil.

Tal método, já em aplicação na formação jurídica das instituições americanas e em algumas faculdades brasileiras, é alternativa para resolução de diversos problemas enfrentados pelos operadores do Direito, principalmente quando recém-formados e no início de sua atividade profissional. Em conformidade com os incentivos à inovação propostos pelo MEC no seu instrumento de avaliação das Instituições de Ensino, deve-se realizar uma busca pela implementação de modelos de ensino ainda não popularizados no Brasil, principalmente quando sua implementação tem o potencial de colaborar para a melhoria de todo o sistema jurídico brasileiro.

O papel das Instituições de Ensino deve ultrapassar as demandas mercadológicas de seus alunos, sendo claro que é seu dever cumprir com uma importante missão social que

transcende o simples acesso à educação. As Instituições de Ensino Jurídico são responsáveis pela formação de toda classe de operadores do Direito, que não só atuam na área jurídica, mas criam o Direito. É de fundamental importância que tais operadores sejam competentes para cumprir suas funções de forma eficiente e dinâmica, já que a estrutura jurídica da sociedade é responsável pela manutenção da coesão e paz social.

Sendo claro que seu mau funcionamento inviabiliza a atuação do Estado na sua tarefa de “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988), somente cumpre com sua função social a Instituição de Ensino que forma profissionais aptos a atuarem não só como replicadores de conhecimento, mas como agentes criadores de conhecimentos, questionadores, criativos e capazes de perceber e superar as dificuldades apresentadas no presente trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil Promulgada em 5 de outubro de 1988.* Brasília : s.n., 1988.

Brickhouse, Thomas C. e Smith, Nicholas D. 2009. Socratic Teaching and Socratic Method. [A. do livro] Harvey Siegel. [ed.] Harvey Siegel . *The Oxford handbook of philosophy of education.* New York : Oxford University Press, 2009, pp. 177-192.

Eliot, Charles W. 1920. Langdell and the Law School. *Harvard Law Review.* 1920, Vol. 33, 4, pp. 518-525.

Fontaine, Valerie. 1996. Progress Report: Women and People of Color in Legal Education and the legal Profession. 1996, Vol. 28.

Foucault, Michel. 2002. *A verdade e as formas jurídicas.* [trad.] Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro : NAU Editora, 2002.

FREITAS FILHO, ROBERTO e LIMA, THALITA MORAES . 2010. Metodologia de Análise de Decisões. *Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI.* 2010, pp. 5.238-5.246.

Freitas Filho, Roberto e Musse, Luciana Barbosa. 2013. ProDI, Projeto Direito Integral: Uma resposta à crise do ensino jurídico brasileiro. *Universitas Jus.* 2013, Vol. 24, 2.

Freitas Filho, Roberto. 2007. Estudos Jurídicos Críticos (CLS) e coerência das decisões. setembro de 2007, Vol. 44, 175.

Friedland, Steven. 1996. How We Teach: A Survey of Teaching Techniques in American Law Schools. *Seattle University Law Review.* 1996, Vol. 20, pp. 1-44.

Ghirardi, Jose Garcez. 2015. *Ainda precisamos de sala de aula? [recurso eletrônico] : inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito.* São Paulo : FGV Direito SP, 2015.

Gulizzza III, Frank. 1991. In-Class Debating in Public Law Classes as a Complement to the Socratic Method. *PS: Political Science and Politics.* dezembro de 1991, Vol. 24, pp. 703-705.

Hawtrej, R.S.W. 1972. Socrates and the Acquisition of Knowledge. *Antichthon.* 1972, Vol. 6, pp. 1-9.

INEP. 2017. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento.* Brasília : INEP/Ministério da Educação, outubro de 2017.

Kerr, Orin S. 1999. The Decline of the Socratic Method at Harvard. *Nebraska Law Review.* 1999, Vol. 78, 1, pp. 113-134.

Lamy Filho, Alfredo. 1972. A crise do ensino jurídico e a experiência do CEPED. *Revista do Instituto dos Advogados Brasileiros.* 1972, Vol. 06, 18, pp. 151-164.

Marshall, Donald G. 2005. Introduction to socratic method and the irreducible core of legal education. *Minnesota Law Review.* novembro de 2005, Vol. 90, 1, pp. 1-17.

- Matson, Wallace I. e Leite, Adam. 1991.** Socrates' Critique of Cognitivism. *Philosophy*. abril de 1991, Vol. 66, 256, pp. 145-167.
- McFarland, Douglas D. 1986.** Students and Practicing Lawyers Identify The Ideal Law Professor. março de 1986, Vol. 36, 1, pp. 93-107.
- Mintz, Avi. 2006.** From Grade School to Law School: Socrates' Legacy in Education. [A. do livro] Sara Ahbel-Rappe e Rachana Kamtekar. *A Companion to Socrates*. London : Blackwell, 2006, pp. 476-492.
- Platão. 2009.** *Apologia de Sócrates*. [trad.] Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa : Edições 70, 2009.
- . **2005.** *Teeteto*. [trad.] Adriana Manuela Nogueira. Lisboa : Gulbenkian, 2005.
- Princípios gerais da proposta do Curso de Direito-FGV-EDESP. Sundfeld, Carlos Ari, et al. 2007.* 4, São Paulo : Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2007, Cadernos Direito GV, Vol. 4.
- Redlich, Josef. 1914.** *The Common Law and the Case Method in American University Law Schools: A report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Theaching*. New York : Carnegie Foundation, 1914. Vol. Bulletin Number 8.
- Rodrigues, Jose Rodrigo. 2013.** *Como decidem as cortes? Para uma crítica do Direito*. Rio de Janeiro : FGV, 2013. p. 209.
- San Tiago Dantas, F.C. 2001.** Em Defesa do Direito - Discurso proferido à 21 de dezembro de 1957, na cerimônia de colação de grau dos bachareis da faculdade Nacional de Direito. *Palavras de um professor*. Rio de Janeiro : Editora Forense, 2001.
- Streck, Luiz Lenio. 1999.** *Hermenêutica Jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. Porto Alegre : Livraria do Advogado, 1999.
- Strong, Michael. 1997.** *The Habit of Thought: From Socratic Seminars to Socratic Practice*. Chapel Hill : New View, 1997.
- Stropus, Ruta K. 1996.** Mend It, Bend It, and Extend It: the Fate of Traditional Law School Methodology in the 21st Century. *Loyola University Chicago Law Journal*. 1996, Vol. 27, 3, pp. 449-489.
- Stuckey, Roy. 2009.** Melhores práticas para métodos de ensino não-experimentais. *Cadernos FGV Direito Rio, Educação e Direito*. 2009, Vol. 3.