



Marcos Santos/USP Imagens

**É possível contribuir para a
formação ética de nossos juristas?
Desafios para o ensino jurídico no Brasil**

*Oscar Vilhena Vieira
José Garcez Ghirardi*

resumo

Este artigo discute a contribuição que os cursos de direito podem oferecer para a formação ética de seus alunos e apresenta uma nova proposta para o ensino de ética. A primeira seção analisa a forma tradicional de se conceber o ensino dessa disciplina em cursos jurídicos; a segunda reflete sobre a relação entre interesses, ética e visões de mundo; a terceira apresenta propostas para o ensino da ética nos cursos jurídicos, sugerindo que o debate em sala de aula sobre casos concretos tem maior potencial de contribuição efetiva para a formação ética dos alunos do que o método expositivo tradicionalmente utilizado no Brasil.

Palavras-chave: ética; educação jurídica; metodologia de ensino; faculdades de direito.

abstract

This paper discusses the impact law schools can be expected to have on the ethical formation of their students, and puts forward a new proposal for teaching ethics. The first section examines traditional ways through which ethical education has been delivered in law schools; the second analyzes the interplay between interests, ethics and worldviews; and the third advocates a new pedagogy for teaching ethics in law schools, and suggests class debates on real cases are more likely to effectively contribute to the ethical formation of students than traditional lecture classes which still prevail in Brazil.

Keywords: *ethics; legal education; teaching methodology; law schools.*

Os retratos de egressos famosos ornamentam, com grande frequência, os salões nobres das principais universidades ao redor do mundo. Pesquisadores de excelência, grandes políticos, empreendedores de sucesso são louvados pelas instituições por onde passaram, como fonte de inspiração para as novas gerações. Não seria diferente com escolas de direito. Ministros de cortes su-

premas, grandes juristas, presidentes da República transformam-se em símbolos de suas comunidades e orgulho de suas escolas. Essas instituições celebram, com compreensível orgulho, os feitos daqueles que, tendo se formado em seus bancos, assumiram papel de destaque e contribuíram positivamente para a vida de suas comunidades. O discurso implícito nessa prática parece ser o de que esses profissionais não poderiam ter realizado sua obra se não fosse pela educação que elas lhes proporcionaram. As instituições buscam colher o justo crédito pelos notáveis que ajudaram a formar.

Difícilmente nos lembramos de nossos egressos, no entanto, quando eles se veem enredados em grandes escândalos de corrupção, fraudes, plágios ou casos de afronta a valores democráticos, aos direitos humanos ou ao meio ambiente. Nesses momentos, as ações são tomadas como desvios e as responsabilidades, individualizadas. Pior do que isso, no entanto, é a dificuldade que as instituições têm de buscar refletir sobre o que deveria ser feito

para que a consciência ética de seus egressos pudesse ser qualificada. Deveriam as faculdades, também aqui, a exemplo do que ocorre com os casos de sucesso, assumir alguma responsabilidade pelo papel que representaram na formação desses egressos? Seria conveniente que realizassem algum tipo de *mea-culpa* institucional? Ou seria injusto imputar-lhes responsabilidade por desvios de conduta que teriam sua origem, antes, em falhas de natureza estritamente pessoal? Se, contudo, for esse o caso, isto é, se for inadequado cobrá-las pelas ações antiéticas de antigos alunos, não seria também descabido atribuir-lhes mérito pela conduta virtuosa daqueles egressos que celebram? Não se estaria reconhecendo, de fato, que o ensino não pode afetar substantivamente a conduta ética de seus alunos?

Embora essa questão da formação ética dos profissionais seja premente para todas as áreas de conhecimento, parece haver algo ainda mais crucial quando estamos falando da formação de profissionais do direito, e isso por, ao menos, três motivos. O primeiro deles está relacionado à responsabilidade dos juristas com a própria proteção e manutenção do Estado de direito, que está diretamente relacionada à proteção da paz social e da dignidade de todos os membros da comunidade.

OSCAR VILHENA VIEIRA é professor de Direito Constitucional da FGV Direito SP.

JOSÉ GARCEZ GHIRARDI é professor e coordenador do Núcleo de Metodologia de Ensino da FGV Direito SP.

Essa é uma missão constitutiva da profissão, assim como salvar vidas é a obrigação central dos profissionais da saúde. Uma segunda razão pela qual se deve ter particular zelo pela formação ética dos profissionais do direito está relacionada à natureza fiduciária da profissão. Advogados e demais profissionais do direito lidam com interesses, conflitos e dramas dos outros, que lhes confiam a proteção ou a busca de uma solução. Profissionais do direito, por fim, também ocupam uma posição privilegiada nos diversos processos de decisão familiar, empresarial e também pública, com forte impacto sobre a vida de outras pessoas; decisões que muitas vezes acarretam fortes consequências éticas. Daí porque pensar de uma maneira mais sistemática que a contribuição que as faculdades de direito podem dar à formação ética dos seus alunos é algo indispensável.

Este texto discute essa questão a partir da análise dos modos prevalentes de se ensinar ética nos cursos de direito no Brasil. A primeira seção (“O Diabo e as Escrituras”) discute os alcances e os limites da forma tradicional de se conceber o ensino da ética em cursos jurídicos; a segunda (“Princípios, Interesses, Consequências”) reflete sobre a relação entre interesses, ética e visões de mundo; a terceira (“A Face do Outro”) apresenta propostas para o ensino da ética nos cursos jurídicos brasileiros.

O DIABO E AS ESCRITURAS

“The devil can cite Scripture for his purpose”
(Shakespeare, *O Mercador de Veneza*, 1,3)

A ética recebe atenção particular dentro da Resolução n. 9/2004 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de direito. No texto, relativamente breve, o tema aparece nada menos que três vezes, com notável relevo.

Já no início do documento, quando trata do perfil desejado do formando, o CNE enfatiza que

“[...] o curso deve proporcionar condições para que o formando possa, ao menos, atingir as seguintes características em sua futura vida profissional: [...] (b) conduta ética associada à responsabilidade social e profissional [...]” (Brasil, 2000, p. 3).

Pouco mais adiante, a Resolução inclui a ética (geral e profissional), entre os conteúdos que deverão ser obrigatoriamente ministrados no Eixo Fundamental (Brasil, 2000, p. 6), facultando ainda que as instituições “complementem o estágio de prática jurídica oferecendo mais 100 (cem) horas de atividades típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e do Código de Ética e Disciplina” (Brasil, 2000, p. 9).

No cotidiano das faculdades, essa preocupação com a formação ética tem se traduzido, habitualmente, em disciplinas que tratam das grandes teorias (para a parte geral) e do Estatuto e do Código de Ética e Disciplina (para a parte profissional). Nas primeiras, debatem-se sobretudo as perspectivas dos principais filósofos nessa área, com muita frequência começando pela Antiguidade clássica e vindo até nossos dias; nas segundas, comentam-se geralmente os artigos do Estatuto e do Código, ilustrando-os aqui e ali com exemplos práticos.

Em ambos os casos, o esforço maior é o de oferecer aos alunos um conhecimento relevante dos diferentes *conceitos* éticos e das diversas formas de teorizar os problemas da ética. Os alunos são convidados mais a pensar *sobre* a ética do que a pensar *a partir* da ética – diferença que será crucial para a formação do egresso. Em que pese a importância do primeiro conjunto de habilidades, isto é, da capacidade de compreender e articular conceitos éticos, entendemos que será o segundo conjunto – a capacidade de atuar tomando por base premissas éticas – o decisivo para moldar a conduta profissional dos futuros juristas. Vale a pena esmiuçar um pouco a distinção.

A relevância de um sólido repertório conceitual em ética não pode ser subestimada. A par de outras vantagens, ela permite aos discentes desenvolverem uma gramática¹ que lhes possibilite uma reflexão de maior qualidade sobre os casos concretos e a superar os limites estreitos que o senso comum e as ideias recebidas tantas vezes impõem aos debates nesse campo. Assim, longe de ser um elemento opcional, a familiaridade com diferentes articulações teóricas é peça fundamental no processo de formação a ser oferecido pelas faculdades.

1 Utilizamos aqui o termo no sentido que lhe empresta Oscar Vilhena Vieira (2002).

Entretanto, ela parece não ser suficiente para levar a bom termo o projeto de formar operadores do direito que pautem suas ações pelos ditames da ética.

Seria possível elencar várias razões para essa insuficiência, mas, para os propósitos deste texto, bastará centrar naquelas que dialogam mais imediatamente com a proposta de um novo ensino da ética nos cursos jurídicos. A primeira delas é que, na vida cotidiana, as questões éticas são marcadas por conflitos cuja complexidade desafia, por sua própria natureza, a construção de uma solução única, convidando, pelo contrário, à emergência de respostas múltiplas, muitas vezes de razoabilidade aparentemente igual. Elas são *dilemas*, isto é, uma *tensão entre duas premissas entre as quais é preciso escolher*.

A opção por uma ou outra das premissas em conflito, ato que constitui o cerne do que chamamos de escolha ética, não pode ser realizada, entretanto, com base apenas em conceitos abstratos, nem em teses gerais. Cada perspectiva teórica (v.g. a da ética das virtudes, a deontológica ou a teleológica) irá oferecer razões consistentes para decidir a questão segundo seus próprios parâmetros. Não se trata, portanto, de examinar qual das tradições resolve o problema – posto que todas o fazem, ou alegam fazê-lo – mas de decidir qual, dentre as soluções possíveis, é aquela solicitada pela ética nesse caso concreto.

Essa questão adquire uma dimensão ainda mais dramática num momento em que o direito tem que responder a múltiplas racionalidades, como propõe Gunther Teubner. Se no passado a racionalidade do direito encontrava-se profundamente afinada à ética deontológica, na pós-modernidade sua racionalidade tem que dialogar e responder às múltiplas racionalidades que estruturam as diversas esferas da vida, como a política, a tecnológica e científica, a religiosa, a midiática e, especialmente, a racionalidade econômica, que, nas últimas décadas, busca incessantemente colonizar o direito (Teubner, 1997).

Uma abordagem consequencialista, por exemplo, poderá oferecer, para um mesmo problema, soluções radicalmente diversas daquelas que seriam oferecidas pela perspectiva kantiana. Isso não implica, entretanto, que, do ponto de vista estritamente teórico, uma seja mais consistente que outra, nem que essa solução seja mais racional do que

aquela. Por isso dizemos que a escolha da perspectiva a adotar não se dá com base na superioridade intrínseca de um sistema sobre outro, nem no fato de um sistema apresentar maior consistência interna do que outro, mas sim com base na racionalidade ou ponderação das múltiplas racionalidades que governam a solução de um problema específico, eventualmente inserido em outras esferas da vida, reguladas por distintas racionalidades.

Alasdair McIntyre indicou, com muita elegância, a existência dessa incomensurabilidade entre os sistemas éticos e a decorrente impossibilidade de arbitrarmos entre eles com base apenas em premissas racionais:

“Mas uma vez que elas [as tradições] estão e estiveram em oposição umas às outras em relação a seus padrões de justificação racional – na verdade, a questão de determinar quais padrões seriam esses está entre os principais problemas que as dividem – e, uma vez que cada uma delas tem seus próprios padrões, que lhe são internos, divergências entre elas parecem ser sistematicamente insolúveis, ainda que as partes em conflito possam compartilhar tanto o respeito pelas demandas da lógica e uma concepção central, embora mínima, de verdade”².

Optar por uma ou outra perspectiva demanda, assim, necessariamente, que lancemos mão de elementos outros que o conhecimento dos conceitos fundamentais da ética. Fazê-lo implica que nos posicionemos frente à hierarquia de valores que, de maneira mais ou menos explícita, cada um dos sistemas articula.

Decorre daí uma segunda razão para a insuficiência, como instrumentos de formação para os bacharéis, de cursos baseados meramente na habilidade de pensar *sobre* a ética: o discurso sobre a *consistência* dos sistemas não responde à questão de sua *pertinência* quando nos defron-

2 “But, since they [traditions] are and have been at odds with one another in their standards of rational justification – indeed the question of what those standards should be is among the matters that principally divide them – and since each has its own standards internal to itself, disputes between them seem to be systematically unresolvable, even though the contending parties may share both respect for the requirements of logic and a core, but minimal conception of truth” (MacIntyre, 2007, p. xii – tradução nossa).

amos com casos concretos. Essa ponderação só pode ser feita a partir de uma perspectiva axiológica que, na concretude do cotidiano, inclui o embate de interesses divergentes.

Dito de outro modo: central para o desenvolvimento de uma postura ética efetiva é a habilidade de sopesar interesses e razões que, embora potencialmente legítimos, se mostram incompatíveis entre si. E essa habilidade ultrapassa a capacidade de articular conceitos éticos, embora a solicite. A passagem de Shakespeare que serve de epígrafe a esta seção busca sublinhar justamente esse limite das formulações conceituais como guia para a ação prática.

Em *O Mercador de Veneza*, a tensão se estabelece justamente porque, vista sob a ótica de sua estruturação interna, a demanda de Shylock é irretocável (daí a necessidade de Shakespeare oferecer uma solução procedimental para o problema): houve um contrato, ele foi descumprido, o ressarcimento previsto se tornou devido. Mais do que isso. Ela se apresenta como uma demanda eticamente sustentável por diversos argumentos amplamente aceitos e tidos como relevantes pelo público da época: devemos pagar nossas dívidas, honrar a palavra dada, respeitar os contratos, etc.

O desconforto da plateia vem do fato de que, embora a argumentação de Shylock encerre uma verdade e expresse valores a respeitar, essa não é, contudo, a única verdade, nem são esses os únicos valores em jogo. A questão, portanto, não é a de se decidir se é legítimo, em abstrato, executar dívidas não pagas, mas se é legítimo fazê-lo nas condições específicas que a peça propõe. Sem a existência desse *dilema* a ação dramática deixa de fazer sentido.

O que o texto de Shakespeare parece querer indicar é que, ainda que possa estar movido pelos interesses mais torpes ou mesquinhos, um agente hábil é capaz de formular um discurso que justifique, sob determinada perspectiva, uma solução que, sendo *consistente*, não é *pertinente* para a situação enfrentada. Há um abismo entre conhecer conceitos éticos e agir eticamente.

A ressalva *sob determinada perspectiva* é, neste passo, central, uma vez que ela evidencia como a validade das conclusões éticas ultrapassa as fronteiras da coerência argumentativa para deitar suas raízes em considerações ideológicas mais

profundas. O antissemitismo do público inglês à época de Shakespeare é elemento indissociável da forma como ele reage aos argumentos de Shylock. Recusada essa postura, altera-se também a apreciação que se faz da cena e a valoração ética de seu desfecho, como se pode ver em críticas nossas contemporâneas (Drakakis, 2010). A substância do argumento é a mesma, mas sua valência ética se altera dada a alteração da moldura ideológica de interpretação a partir da qual ele é compreendido.

Assim, desenvolver nos alunos a habilidade de realizar uma adequada ponderação ética em casos concretos impõe que se levem em consideração elementos, e que desenvolvam capacidades, geralmente não englobadas pelo ensino mais tradicional da disciplina. É preciso que os alunos se tornem capazes de proceder a uma observação mais ampla do campo de tensões em que se inserem os conflitos éticos, que se tornem aptos a proceder a uma leitura política, se assim quisermos, de tais conflitos, e que saibam identificar os interesses concorrentes que informam oposições antagonicas.

INTERESSES, PRINCÍPIOS E CONSEQUÊNCIAS

"Nada me parece justo en siendo contra mi gusto"

(Pedro Calderón de la Barca, *La Vida Es Sueño*)

Como ficou indicado, as fronteiras nítidas que a teoria tende a desenhar entre sistemas éticos concorrentes – por exemplo, ética deontológica e teleológica, entre princípios e fins – raramente se mostram impermeáveis no campo prático. Em casos concretos é, de fato, muito comum haver mais de um princípio em que se poderia, plausivelmente, basear uma decisão sustentável do ponto de vista ético. Inversamente, também é bastante frequente ser possível invocar o mesmo princípio para sustentar soluções divergentes.

Para ilustrar com um exemplo. Quando do julgamento do HC n. 82.424³ (mais conhecido como “caso Ellwanger”), os ministros Marco Aurélio de

3 Habeas Corpus 82.424-2. Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=79052>. Acesso em: 29/8/2016.

Mello e Gilmar Mendes lançaram mão, em suas decisões, do mesmo princípio da proporcionalidade para fundamentar decisões divergentes entre si (Sapucaia, 2013). O simples fato de ser possível vincular o processo decisório a uma perspectiva teórica determinada (princípioalismo) não basta, por si só, para indicar, no caso concreto, qual o caminho ético a seguir.

Da mesma forma, o fato de que duas pessoas estejam de acordo quanto à probabilidade de ocorrência de determinada consequência não significa, automaticamente, que elas irão atribuir peso idêntico a essa consequência provável no processo de se posicionar eticamente sobre o que é mais acertado fazer. Uma delas poderá acreditar que a decorrência prevista é de grande importância enquanto outra entenderá, com igual inteireza, que ela é algo de pouca relevância.

A ilustração aqui pode ser feita com os acirrados debates em torno da construção da barragem de Belo Monte, em que os diversos atores envolvidos valoravam de modo substancialmente desigual o sentido ético do impacto ambiental e o da geração de energia. Os argumentos consequencialistas de que se valiam as diferentes partes nesse embate, embora derivados de uma matriz teórica comum, resultavam, contudo, em valorações éticas fortemente desiguais (Giovannelli, 2015).

Os dois grupos de situações não apontam, ao contrário do que se poderia imaginar, um problema ou falha no processo de tomada de decisão em questões éticas. Eles indicam, pelo contrário, as condições em que tais decisões necessariamente se realizam. Na vida cotidiana, os embates éticos se dão menos por desacordos a respeito de conceitos e fatos e mais com base em desavenças sobre seu significado ou relevância.

Dworkin parece chamar a atenção exatamente para esse ponto quando distingue entre *conceito* e *concepção* em seu clássico *Levando Direitos a Sério*. No exemplo que utiliza, ele nos oferece um relato de decisões divergentes a partir de uma mesma definição de *justiça*:

“Quando recorro ao conceito de justiça, recorro ao significado do *conceito* de justiça (*I appeal to what fairness means*), e não atribuo nenhuma importância especial a meus pontos de vista sobre a questão. Quando formulo uma *concepção* de justiça, defino

um sentido para o conceito de justiça (*I lay down what I mean by fairness*), e por isso meu ponto de vista está no cerne do problema. Quando apelo a justiça, coloco uma questão moral; quando formulo minha concepção de justiça, tento respondê-la” (Dworkin, 2002, pp. 212-3 – grifos nossos).

O desacordo aqui, conforme sublinha Dworkin, radica em uma visão de mundo mais ampla, em uma moldura de significação para o conceito, que ele refere como “concepção”. Essa moldura é indissociável do quadro ideológico em que se inserem todos os agentes humanos. Índice primordial desse quadro ideológico são os interesses que tais agentes necessariamente manifestam em seus conflitos e os valores últimos a que implicitamente fazem referência.

A mordacidade de Calderón de la Barca, quando faz dizer o príncipe Segismundo que “*nada me parece justo en siendo contra mi gusto*”, nos ajuda a enxergar justamente essa conexão entre o gosto/interesse e a noção de justiça, entre preferências episódicas e matrizes éticas mais amplas. É possível fazer uma leitura pessimista dessa conexão, atribuindo-a ao insuperável egoísmo dos seres humanos. Na passagem de *La Vida Es Sueño*, o sentido parece ser esse mesmo, já que ali se trata de um tirano que submete, arbitrariamente, o *justo* ao *gusto*. Nessa perspectiva, teríamos um pendor irresistível para sempre torcer a noção de justiça até que ela se acomodasse à mesquinhez de nossos desejos.

Essa não é, contudo, a única interpretação possível para a conexão interesse-visão ética. Traduzida em outros termos, e abordada com mais generosidade, ela pode revelar uma dimensão crucial da forma como construímos nossa concepção de valores éticos. Nossos interesses apontam para aquilo que entendemos nos irá realizar e nos fazer bem. Eles indicam, ainda que o mais das vezes de maneira implícita, a noção que temos de nossa realização pessoal – de nosso *telos*, se quisermos retomar a ideia aristotélica.

Porque implicam uma ideia mais profunda de realização humana, os interesses particulares podem também ser compreendidos na perspectiva da busca de felicidade a que Kant (2001) alude quando discute a ideia de “sumo bem”. Mark Timmons sintetiza bem esse ponto:

“O argumento de Kant parece ser o de que os seres humanos são (em parte) essencialmente criaturas com necessidades e desejos cuja satisfação constitui sua felicidade. Se pensarmos em uma situação em que um indivíduo que possua a virtude seja também feliz e a compararmos com outra em que a mesma pessoa virtuosa carece de felicidade, vemos que a primeira situação é melhor que a segunda. Assim, segundo Kant, o sumo bem para os seres humanos envolve dois componentes: a posse de um caráter virtuoso [...] juntamente com a felicidade”⁴.

Nutrir interesses específicos não é, assim, um obstáculo à conduta ética, mas uma das condições de sua existência, porque a existência de tais interesses deriva da busca de completude e realização que informa as ações humanas. Em sociedade, entretanto, esses interesses são plurais, mutáveis e, frequentemente, contraditórios entre si – como o são também as diversas compreensões do *telos* humano (ou as razões para postular sua inexistência). Por essa razão, a habilidade de agir eticamente solicita, forçosamente, a capacidade de identificar esses interesses e sua relevância para os sujeitos que os expressam.

Ela implica também compreender que as decisões éticas solicitam que saibamos lançar mão, simultaneamente, da capacidade de compreensão fornecida pelos conceitos (a dimensão teórica) e da capacidade de reconhecer o significado da alteridade, em sentido amplo, que é elemento central em todo dilema ético concreto. Esse olhar para o outro, bem como a atenção e o respeito para a forma como ele articula suas noções específicas de bem e identidade, é fundamento indispensável para nortear ações éticas na vida cotidiana.

A construção desse olhar que busca dar conta da pluralidade de fatores moldando cada conflito

nunca foi tarefa simples. De fato, boa parte do esforço das teorias éticas mais influentes é justamente o de fornecer bases e percursos para esse alargamento de percepção. Não obstante, no contexto presente do “individualismo total” (Lipovetsky, 2005) e da “sociedade narcísica” (Sennett, s.d., cap. 14), em que se esgarçam formas tradicionais de responsabilização, atenção e cuidado, ela parece se tornar ainda mais árdua.

E é exatamente esse novo contexto, e os desafios que dele resultam, que tornam a necessidade de contribuir para a formação de profissionais éticos ainda mais urgente. Também por isso, desenvolver nos alunos a capacidade de um raciocínio efetivo diante desses dilemas, de uma abertura em direção ao outro e de um compromisso com condutas éticas exige capacitá-los a identificar a diversidade de interesses legítimos coexistindo lado a lado, assim como a compreender suas premissas e implicações. Proporcionar-lhes o incremento dessas habilidades requer estratégias didáticas específicas e convida a que pensemos um novo modo de ensinar ética nos cursos jurídicos.

A FACE DO OUTRO

“Ao postular a alteridade do outro como o mistério definido, ele mesmo, pelo pudor, eu não a postulo como liberdade idêntica à minha e em oposição minha, eu não postulo um outro que existe diante de mim, eu postulo a alteridade”
(Levinas, *Le temps et l'autre*)⁵

“Embora os moços possam tornar-se geômetras, matemáticos e sábios em matérias que tais [*sophoi*]”, afirma Aristóteles (s.d), “não se acredita que exista um jovem dotado de sabedoria prática [*phronimos*]. O motivo é que essa espécie de sabedoria [*phronesis*] diz respeito não só aos universais, mas também aos particulares, que se tornam conhecidos pela experiência. Ora, um jovem carece de experiência, que só o tempo pode dar”.

4 “Kant point seems to be that human beings are (in part) essentially creatures with needs and desires whose satisfaction constitutes each such being’s happiness. If we reflect on a situation in which an individual who possesses virtue is also happy and compare it with a situation in which the same virtuous person lacks happiness, we see that the former situation is better than the latter. Thus, according to Kant, the highest good for human being involves two components: the possession of virtuous character [...] together with happiness [...]” (Timmons, 2013, p. 231 – tradução nossa).

5 “En posant l’altérité d’autrui comme le mystère défini lui-même par la pudeur, je ne la pose pas comme liberté identique à la mienne et aux prises avec la mienne, je ne pose pas un autre existant en face de moi, je pose l’altérité” (Levinas, 1983, pp. 79-80 – tradução nossa).

A distinção aristotélica entre a capacidade de apreender conceitos abstratos, universais (*episteme*) e de bem ponderar casos concretos (*phronesis*) joga luz sobre o hiato que há entre o pensar *sobre* a ética e o pensar *a partir da* ética. Compreender adequadamente os conceitos que definem o Bem e o Justo, parece indicar o filósofo, não é suficiente para *agir* segundo o Bem e a Justiça. Para que a primeira capacidade se transmute na segunda, para que a teoria se transforme em prática, é preciso que ela seja burilada pelo tempo: é preciso que ela seja fecundada pela experiência. Por isso os jovens, ainda que brilhantes, não são considerados sábios por Aristóteles.

A condição para agir eticamente é, assim, agir com sabedoria; adquirir tal sabedoria, por sua vez, exige tempo. Falta aos mais novos a experiência que só a prática pode trazer. É importante destacar, entretanto, que tempo, prática e experiências não são os fatores únicos, nem suficientes em si mesmos, para o desenvolvimento da *phronesis*. Como se depreende, da própria estrutura da *Ética a Nicômaco*, somente a reflexão filosófica pode fazer com que a vivência das agruras e sucessos do cotidiano amadureçam em sabedoria.

Sem esse escrutínio dos eventos particulares, sem o exame de suas particularidades e de seus sentidos possíveis, a experiência, por si mesma, nada pode ensinar. Sem reflexão, ela se reduz a uma sequência de fatos brutos, que resultam em uma repetição automática e acrítica de comportamentos e modos de pensar emanados do senso comum e do decoro social. Vale dizer: não é possível ser sábio quando se é jovem, mas não basta envelhecer para se tornar sábio. Precisamos de auxílio em nosso percurso em busca da sabedoria – precisamos ser submetidos a um processo de *educação* (em seu sentido de “conduzir a”), e um processo de educação que se funde na reflexão sobre a experiência.

Este é exatamente o coração da proposta de uma nova forma de se ensinar a ética nos cursos jurídicos brasileiros. Ela sugere que os alunos sejam instados a posicionar-se sobre e a decidir dilemas éticos de grande complexidade e que explicitem suas razões para favorecer uma ou outra solução.

Essa ênfase no caráter pedagógico da experiência se traduz em uma perspectiva metodológica

que tem no uso de casos uma estratégia privilegiada para o desenvolvimento desse tipo de habilidades. Confrontados com dilemas derivados da vida cotidiana – marcados, como são, pela competição de interesses potencialmente legítimos e pela oposição de valores incomensuráveis –, os alunos são desafiados a construir uma resposta que seja, simultaneamente, eficaz como solução prática e adequada como opção ética. Os casos, por força de sua densidade narrativa derivada da complexidade do real, auxiliam decisivamente no desenvolvimento daquela *capacidade de bem decidir* que caracteriza a *phronesis* aristotélica. Ilustremos com um exemplo.

A construção de uma usina hidrelétrica em uma região de floresta intocada – pensemos no caso da usina de Belo Monte – faz eclodir, em seu processo de realização, um amplo campo de conflitos e contradições. Os interesses que nele se entrecruzam são, muitas vezes, incompatíveis em suas demandas. Eles incorporam, não obstante, razões cuja preeminência é difícil arbitrar (v.g. garantir a energia necessária ao desenvolvimento e à geração de empregos; preservar o meio ambiente; respeitar os direitos dos indígenas; incrementar a atividade econômica em regiões mais pobres, etc.). O esforço de decidir por uma linha de ação, em um contexto de tanta complexidade, e de justificar eticamente essa preferência frente a soluções alternativas impulsiona os alunos a sofisticarem sua capacidade de ponderação a partir da ética.

Esse valor pedagógico dos casos pode se ampliar ainda mais quando, em linha com a proposta aqui oferecida, sua aplicação é conjugada com a atribuição, aos discentes, de papéis específicos a partir dos quais deverão propor soluções⁶. Isso propicia, por um lado, que cada participante da atividade tenha de tentar realizar a conciliação, frequentemente espinhosa, entre ética profissional e ética geral. Assim, à complexidade factual do caso, adiciona-se uma complexidade de segunda ordem, atrelada ao papel profissional específico que se desempenha. A partir daí uma série de questões relevantes se abrem aos discentes (por

6 Por meio do uso, por exemplo, de atividades de *role-playing* ou *simulação*. Para uma descrição crítica desses métodos, bem como do método socrático, mencionado a seguir, ver: Ghirardi (2009).

exemplo: “Qual deve ser a postura ética de um advogado representando uma construtora nesse contexto? E qual a de um membro do Ministério Público ou de um advogado de uma ONG? As demandas da ética para cada um desses profissionais são idênticas ou apresentam diferenças entre si? Em que termos?”, etc.).

Além disso, a estratégia de situar os discentes em uma dinâmica de competição de interesses, de explicitação de divergências e de expectativa de *performance* adiciona uma dimensão emocional-afetiva a seu processo de tomada de decisão. Os dilemas éticos na vida cotidiana não se dão em um ambiente de neutralidade ou indiferença dos sujeitos que os realizam, mas se veem habitualmente marcados pela presença de inclinações e preferências (ainda uma vez, o *gusto* de Calderón). Por isso, capacitar os alunos a trabalharem essa dimensão é elemento central em um processo educativo que vise a contribuir efetivamente para a formação de profissionais éticos.

Por todas essas razões, nesse movimento de envolvimento aprofundado com casos concretos, os alunos são forçosamente levados a pensar criticamente sobre seu próprio horizonte de valores, suas preferências pré-rationais, seus preconceitos, etc. Confrontados com situações concretas, eles perdem a referência clara e tranquilizadora do *certo* e *errado* absolutos que tantas vezes norteia ainda o ensino tradicional e se veem premiados a construir ou justificar o sistema de discriminações entre justo/injusto, ético/não ético que sustentam perante os colegas.

Ao docente cabe, justamente, ajudar no aprimoramento da capacidade de reflexão dos alunos sobre os fundamentos de suas posições. Ele age, por assim dizer, como um acelerador do tempo, na medida em que submete seus alunos a múltiplas experiências e à constante reflexão. Nos moldes da estratégia socrática⁷, ele questiona os alunos sobre as matrizes de seu modo de pensar, suas possíveis contradições, suas prováveis consequências. O resultado é uma desnaturalização das ideias recebidas e a ampliação de olhar que é imprescindível para a ponderação ética.

O ensino da ética, segundo essa proposta, não se limita, entretanto, à relação entre docente e discente. Pelo contrário. Ele prevê, necessariamente, o debate amplo e constante entre todos os participantes do processo de formação. Esse requisito é central para o método, por uma série de motivos.

Em primeiro lugar, o debate ajuda a evidenciar a pluralidade de leituras e de mecanismos de valoração de um mesmo evento, ao mesmo tempo em que facilita perceber o caráter relativo, mas não arbitrário, das diferentes posições. Quando percebem que os colegas defendem, com igual intensidade e competência, soluções frontalmente contrárias às suas, os alunos têm uma experiência da diversidade de perspectiva que marca as sociedades democráticas e plurais.

Ao mesmo tempo, eles se dão conta da impossibilidade de arbitrar tais diferenças apenas com base em conceitos e teorias, uma vez que, como o próprio debate permite intuir, também esses se fundam em um *a priori* cuja validade não pode ser aferida por meio da utilização dos critérios que regem a chamada objetividade científica (probleática mesmo em seus próprios termos).

Para além de sua substância argumentativa e temática, a dinâmica do debate participa também do tipo de ensino de ética que essa proposta propõe implementar. O desenvolvimento da capacidade de escuta e fala respeitadas e abertas, da percepção da variedade e da alternância de pontos de vista como uma riqueza e não um problema é fundamental para a construção daquela sensibilidade, daquela *sabedoria* essencial para bem ponderar os dilemas éticos.

Não se trata, é bom frisar, apenas de incorporar ao curso a dimensão da ética da discussão nos termos em que a propõe Habermas (2004), embora ela deva estar presente também aqui. Mas importa sobretudo propiciar aos envolvidos a capacidade de reconhecer no outro, para lá de sua condição de interlocutor, um sujeito cuja alteridade é valioso respeitar. Se quisermos utilizar a expressão de Charles Taylor (1991, pp. 33 e 48), construir uma ética de diálogo e ação baseada no “caráter fundamentalmente dialógico” dos seres humanos e na percepção de que nossa própria identidade “depende crucialmente de minhas relações dialógicas com os outros”.

7 Para um debate sobre o método socrático, ver: Carvalho (2009).

Nesse contexto de ensino, as difíceis questões com que os alunos irão se defrontar quando egressos – inclusive o tantas vezes espinhoso campo das relações entre ética geral e ética profissional, entre responsabilidade cidadã e responsabilidade técnica – são antecipadas e discutidas a partir de sua natureza multifacetada e problemática. Refletindo sobre elas a partir do diálogo e dos contrapontos em sala de aula, os alunos estarão mais bem aparelhados para fazerem suas decisões no futuro.

A formação ética nesses moldes não garante – e nem seria de se esperar que o fizesse – que todos os egressos pautem sempre sua prática

profissional pelos ditames éticos que construíram. Seria mesmo um contrassenso supor que uma proposta metodológica fundada na celebração da pluralidade tivesse por meta gerar respostas homogêneas. Mas ela permite, pelo aprofundamento da capacidade de sopesar eticamente diferentes elementos e valores em conflito, que os discentes estejam muito melhor aparelhados para decidir o caminho que, afinal, trilharão. Se as faculdades de direito forem capazes de desenvolver essas habilidades, já terão avançado muito na construção de uma resposta positiva à pergunta que serve de título a este texto.

BIBLIOGRAFIA

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Livro VI, Secção 8. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross. São Paulo, Abril Cultural, 1991.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares de Cursos de Direito*. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Superior, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf. Acesso em: 29/8/2016.
- CARVALHO, Leonardo A. "Diálogo Socrático", in José Garcez Ghirardi (coord.). *Métodos de Ensino em Direito: Conceitos para um Debate*. São Paulo, Saraiva, 2009.
- DRAKAKIS, John. *The Merchant of Venice: Third Series (Arden Shakespeare)*. London, Bloomsbury, 2011.
- DWORKIN, Ronald. *Levando os Direitos a Sério*. Tradução de Nelson Boeira. São Paulo, Martins Fontes, 2002.
- GHIRARDI, José Garcez (coord.). *Métodos de Ensino em Direito: Conceitos para um Debate*. São Paulo, Saraiva, 2009.
- GIOVANELLI, Rafael. *Discursos de Desenvolvimento no Supremo Tribunal Federal: A Participação Indígena na Autorização Parlamentar Para o Aproveitamento Hidrelétrico de Belo Monte*. Dissertação de mestrado em Direito e Desenvolvimento. São Paulo, Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, 2015.
- HABERMAS, Jurgen. *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Prática*. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Edições 70, 2001.

- LEVINAS, Emmanuel. *Le temps et l'autre*. Paris, PUF/Quadrige, 1983.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A Era do Vazio: Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo*. Barueri, Manole, 2005.
- MACINTYRE, Alasdair. *After virtue*. Paris, University of Notre Dame Press, 2007.
- SAPUCAIA, Rafael. "A Aplicação Máxima da Proporcionalidade no STF: um Caso", in *Rev. SJRJ*, v. 20, n. 36. Rio de Janeiro, 2013, pp. 193-204. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=79052>. Acesso em: 29/8/2016
- SENNETT, Richard. *Declínio do Homem Público*. Rio de Janeiro, Record, 2015, cap. 14.
- TEUBNER, Gunter. "Altera Pars Audiatur: Law in the Collision of Discourses", in Richard Rawlings (ed.). *Law, Society and Economy*. Oxford University Press, 1997, pp. 149-76.
- TIMMONS, Mark. *Moral Theory: An Introduction*. Plymouth, Rowman & Littlefield, 2013.
- VIEIRA, Oscar Vilhena. "A Gramática dos Direitos Humanos", in *Boletim Científico da ESMPU*, n. 4, julho/setembro de 2002. Disponível em: <http://boletimcientifico.escola.mpu.br/boletins/boletim-cientifico-n.-4-2013-julho-setembro-de-2002/a-gramatica-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29/8/2016.